

III. Performative Feldforschung zur Performanz von akademischen Forschungs-, Lehr- und Lernweisen

Um der wirklichkeitskonstituierenden Dimension des Performativen in Wissens- und Bildungsaufführungen habhaft zu werden, habe ich vergleichend immer wieder auch Lehrveranstaltungen und Tagungsformate besucht, in denen explizit ausgestellte performative Akte präsent waren, namentlich durch die Auftritte und Interventionen des Theaters der Versammlung, auf die ich nun zunächst näher eingehen werde. Das Zentrum für Performance Studies der Universität Bremen und das ihm angeschlossene Theater der Versammlung zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst gehören zu den institutionellen Hauptakteuren meiner Feldforschung. Daher werde ich diesen Zusammenhang nun kurz vorstellen und darin einen richtungsweisenden Feldzugang kartografieren.

Das Zentrum für Performance Studies und das Theater der Versammlung zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst

Einen Kompass für das transdisziplinäre Unterfangen dieser Arbeit stellen Grundelemente der Performance Studies im Sinne Richard Schechners dar, wie ich sie bereits im vorherigen Kapitel skizziert habe und wie sie am Zentrum für Performance Studies der Universität Bremen (ZPS) und dem ihm angeschlossenen Theater der Versammlung zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst (TdV) praktiziert werden. Zu Zeiten der Feldforschungen war ich bereits als Dramaturgin im TdV tätig, mittlerweile bin ich Teil des Leitungskollektivs [ca.si.an] des TdV/ZPS und lehre seit 2013 am ZPS. Die Arbeitsweise beider Einrichtungen kann als gelungenes Beispiel für inter- und transdisziplinäre Forschung und Lehre betrachtet werden. Theater ist als Kunstform per se interdisziplinär, entsteht es ja gerade erst aus der Kombination und durch die wechselseitige Bezugnahme verschiedener Disziplinen. Von diesem Umstand ausgehend hat es sich das TdV als eine künstlerische Einrichtung innerhalb einer wissenschaftlichen Institution zur Aufgabe gemacht,

Wege differenzbewusster Grenzüberschreitungen zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst zu suchen und begehbar zu machen. Es agiert bereits seit den 1990er-Jahren an diesen Schnittstellen und untersucht als eines der ersten Forschungstheater in Deutschland, welche neuen Theaterformen geeignet sind, eine interdisziplinäre Dialogkultur innerhalb und außerhalb der Institutionen zu initiieren, ohne einen künstlerischen Anspruch an die Theaterarbeit aufzugeben. Das Theater wurde 1992 von Jörg Holkenbrink († 2020) im Rahmen eines Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission für Bildungsfragen erfunden. Bereits im folgenden Jahr erhielt es den Berninghausenpreis für ausgezeichnete Lehre und ihre Innovation im Hochschulbereich, 2001 wurde seine Verstetigung als Herzstück des ZPS an der Universität Bremen beschlossen. Das Konzept ist so simpel wie brillant: Studierende und Dozent*innen verschiedener Fachrichtungen kooperieren mit professionellen Aufführungskünstler*innen verschiedener Sparten und bringen die Unterschiedlichkeit ihrer Perspektiven und Herangehensweisen miteinander in Dialog. Das Ensemble wandert von den Arbeitswissenschaften über die Informatik und Produktionstechnik bis hin zu den Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften durch die verschiedenen Fachbereiche. Dort untersucht es Themen und Fragestellungen, die in den Seminaren theoretisch behandelt werden, mit den Mitteln der Performance. Die einzelnen Fachbereiche können eine Mitgliedschaft im ZPS beschließen und dann in Abstimmung mit dem TdV Teile ihrer wissenschaftlichen Forschung und Lehre mit der performativen Forschung in Beziehung setzen, um so neue Sichtweisen auf ihre Fragestellungen zu generieren. Umgekehrt entwickelt das TdV im Rahmen dieser Zusammenarbeit seine Inszenierungen, die regional, überregional und international aufgeführt und diskutiert werden. Die neuen Erkenntnisse werden anschließend wieder in universitäre Arbeitszusammenhänge integriert und vice versa, sodass hier Dialogketten zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst entstehen, die sich wechselseitig anregen und befruchten. Damit nimmt das TdV auch den derzeitigen Trend in der freien Theaterszene wie auch an Stadt- und Staatstheatern vorweg, theoretische Inhalte performativ mit und für Publikum erfahrbar zu machen, und bereichert ihn mit einer besonders flexiblen und kontextorientierten Variante. So wird auch innerhalb des Ensembles neben der künstlerischen eine weitere Berufsausübung ausdrücklich begrüßt. Auch Richard Schechner beschreibt in seinen Schriften zur Theateranthropologie eine Fülle von Theaterzusammenhängen, in denen die Aufführungskünstler*innen einen zweiten oder dritten Beruf haben:

»[W]as nicht heißen soll, dass sie als Darsteller Amateure seien, eher das Gegen teil, denn die lebendige Beziehung zu einer Gemeinschaft kann alle Aspekte der Kunst vertiefen. Die flexible Behandlung von Zeit und Raum – die Fähigkeit, einen gegebenen Raum durch das Können der Darsteller, nicht durch die Illusionsmittel der Bühne, in viele verschiedene Räume zu verwandeln – geht Hand in Hand mit

einer flexiblen Auffassung von Charakter (Rollendopplung, Rollenwechsel) und einem engen Kontakt zum Publikum.«¹

Das Engagieren von sog. »Expert*innen des Alltags« oder wissenschaftlichen Berater*innen für Produktionen wird so in vielen Fällen obsolet; sie finden sich bereits als Dialogpartner*innen im Ensemble wieder.

Die Bremer Performance Studies bilden für diese untersuchende und intervenierende Form der Theaterarbeit aus. Sie orientieren sich dabei als einziger Ausbildungszusammenhang einer deutschen Hochschule an der ursprünglichen Maxime Schechners, nämlich der komplexen Verbindung von Theorie und Praxis einer Vielfalt von unterschiedlichen Disziplinen im Rahmen performativer Forschung, im Gegensatz zu einer primär theaterwissenschaftlichen Ausrichtung (mit theaterpraktischen Anteilen) oder einer primär theaterpraktischen Ausbildung (mit theatertheoretischen Anteilen). Dieser Richtlinie folgend können die künstlerisch ausgerichteten Performance Studies in Bremen programmatisch nur in Kombination mit einem wissenschaftlichen Studiengang unterschiedlicher Fachrichtungen studiert werden und nicht als isolierter Master. Dieselbe verbindende Programmatik gilt auch für die inner- und außeruniversitären Aufführungen des TdV, die stets aus dem unmittelbaren Erleben in der performativen Situation und den anschließenden gemeinsamen Reflexionen darüber mit allen Beteiligten bestehen. Jörg Holkenbrink war bis zu seinem Tod im Jahr 2020 Künstlerischer Leiter des ZPS und des ihm angeschlossenen TdV. Der besondere Charakter dieses Zentrums als Zentrum der Fachbereiche ermöglicht hier die tatsächlich interdisziplinäre Auseinandersetzung, die auch die Arbeitsweise etlicher Wissenschaftler*innen und Künstler*innen produktiv beeinflusst hat.²

In Bezug auf die Feldforschung nehmen sowohl die unterschiedlichen performativen Interventionen des TdV, die ich im Weiteren »Performance-Besuche« nennen werde, als auch die Seminare des ZPS eine kontrastierende Rolle in meinen Beobachtungen ein. Programmatisch herrscht in diesen Veranstaltungen ein hoher Grad an Bewusstheit gegenüber performativen Dimensionen, die ich vergleichend heranziehe, um meinen eigenen blinden Flecken in Bezug auf die Erwartungshaltung gegenüber der Performativität akademischer Veranstaltungen einen Alternativsinn zur Seite zu stellen. Im Sinne einer solchen Wahrnehmungsschule habe ich auch die praktische Forschungs- und Probenarbeit des ZPS/TdV beobachtet.

1 Schechner, Richard: *Theateranthropologie – Spiel und Ritual im Kulturvergleich*, Reinbek bei Hamburg 1990. (S. 127).

2 Diese Charakterisierung des ZPS/TdV findet sich in ähnlicher Form in: Lagaay, Alice/Seitz [Surchard], Anna [Hg.]: *WISSEN FORMEN – Performative Akte zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst. Erkundungen mit dem Theater der Versammlung*, Bielefeld 2018. (S. 13f.).

Eckdaten der Feldforschung und Auswahl der Mikrostudien

Von April 2014 bis Juni 2018 habe ich in unterschiedlichen universitären Veranstaltungen Feldforschungen anhand teilnehmender Beobachtung durchgeführt, um Aufschlüsse über die Performativität wissenschaftlicher Forschungs-, Lehr- und Lernweisen zu erhalten – in einer ersten Periode bis Februar 2016 zunächst vorwiegend in geisteswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen verschiedener Universitäten in Norddeutschland, in einer zweiten Periode von März 2017 bis Juli 2018 zusätzlich auch bei Konferenzen im In- und Ausland. Konkrete Daten und Orte werde ich aus Gründen der Anonymisierung nicht offenlegen.

Meine eigene Rolle habe ich in diesem Feld immer wieder gewechselt. Im überwiegenden Teil waren mir sowohl die Disziplin als auch die Dozent*innen und Studierenden fremd, und ich hatte keinerlei Druck, die Veranstaltungsinhalte für mich nutzbar zu machen. Besonders in der ersten Periode der Feldforschung habe ich bewusst Veranstaltungen in Disziplinen und an Orten besucht, die mir vertrauten Kontexten möglichst fern waren. Dieses Vorgehen war in einem weiteren Sinne des Alienatings anfangs wichtig, um einen distanzierten Blick auf das mir bekannte Feld der Universität generieren zu können. Im Kontrast hierzu war ich in den eigenen Seminaren des ZPS selbst als Dozentin oder Co-Dozentin aktiv und habe diese insofern »stark teilnehmend« beobachtet. In solchen Fällen arbeite ich mit Erinnerungsprotokollen (EP), die ich unmittelbar nach der jeweiligen Veranstaltung angefertigt habe. Seminare und Vorlesungen anderer Disziplinen habe ich häufig vergleichend beobachtet, also jeweils zuerst ohne das TdV und ein zweites Mal mit Performance-Besuch des TdV. In diesen Fällen hatte ich über die teilnehmende Beobachtung hinaus keinerlei aktiven Part zu erfüllen. Hier verwende ich Aufzeichnungen, die ich in den Situationen im Sinne der teilnehmenden Beobachtungen protokolliert habe (TB). Auch in Bezug auf beobachtete Konferenzen war meine Rolle wechselnd: Hier habe ich Veranstaltungen beobachtet, die a) darüber hinaus keinerlei Verbindung zu meiner Person oder meinen Disziplinen hatten, an denen b) das TdV (ohne meine Mitwirkung) beteiligt war, und in denen ich c) selbst als Dramaturgin oder Vortragende im Rahmen von Beiträgen des ZPS/TdV beteiligt war. In den Fällen a) und b) verwende ich TB, bei c) EP. In der absoluten Mehrheit meiner teilnehmenden Beobachtungen habe ich also bereits während des Feldaufenthalts, vornehmlich dem phänomenologischen Ansatz folgend, protokolliert und anschließend lediglich – wenn notwendig – ausformuliert. Hier gehe ich von den sinnlich wahrnehmbaren Performanzen aus, die ich anschließend unter dramaturgischer Perspektive in Bedeutungszusammenhänge einordne. Um diesen Wechsel zu kennzeichnen, verwende ich die Marker »phänomenal (wahrnehmbar)«, als die Performanz betreffende Wahrnehmungen im phänomenologischen Sinne (der Theaterwissenschaften), und Ausdrücke wie »dramaturgisch betrachtet/unter dramaturgischer Perspektive« für die semiotische Einordnung der

Beobachtungen. Für diese Analysen werde ich auf der semiotischen Seite immer wieder Inhalte aus Gesprächen mit Studierenden und Dozierenden zurate ziehen, die im Laufe der Feldforschung auffällig wurden. Hier habe ich in einigen Fällen Audioaufzeichnungen gemacht, meist aber EP angefertigt, jedoch nie in der Gesprächssituation etwas verschriftlicht, um ihre Dynamik nicht unnötig zu stören. Aus Gründen der Anonymisierung wurden alle Titel von Lehr- und Konferenzveranstaltungen in meinen Aufzeichnungen geändert, nicht aber ihre Inhalte, da es sonst nicht möglich gewesen wäre, auf die Wechselwirkungen von Form und Inhalt einzugehen. Die Titel von relevant werdenden Performances des TdV habe ich in Absprache mit den Verantwortlichen im Original belassen.

Im Folgenden werde ich aus der großen Fülle meiner Aufzeichnungen kontrastierende Fälle im Sinne der dichten Beschreibung exemplarisch aufgreifen. Dabei werde ich immer wieder aus meinen Protokollen zitieren, um im Sinne der theaterwissenschaftlichen Aufführungsanalyse besprechen zu können, welche Wahrnehmungen und Affekte ich unmittelbar in der beobachteten Wissens- und Bildungsaufführung hatte, um anschließend zu untersuchen, wie diese Wahrnehmungen und Affekte von den Beteiligten produziert worden sind. Hierin besteht ein zentraler Unterschied zu ethnografischen Vorgehensweisen anderer Disziplinen, die keine Bewertungen in den Beschreibungen gestatten. Theaterwissenschaftlich sind jedoch emotionale Wahrnehmungen, insbesondere Wahrnehmungen zweiter Ordnung, d. i. die Wahrnehmung der eigenen Wahrnehmung, von gewichtiger analytischer Indizienhaftigkeit, um die eigenen Bewertungen in der Situation mit Bewertungen außerhalb der Situation in Kommunikation zu bringen. Hier werde ich zur Verdeutlichung dieser Differenz zwischen meinem »protokollarischen Ich« und meinem »von der Situation getrennten Ich« unterscheiden. Zur Beschreibung von atmosphärischen und emotionalen Wahrnehmungen werde ich mich dabei mitunter literarischer Schreibweisen bedienen, um Lesenden einen (mit-)erlebenden Zugang der Situationen zu ermöglichen, über den dann anschließend im Sinne des In/Über reflektiert wird. Die Mehrheit meiner Aufzeichnungen werde ich zu Tendenzen zusammenfassen, ohne auf die Fülle der Details ihrer Vollzüge eingehen zu können. Die exemplarischen Fälle, die ich ausgewählt habe, werde ich jedoch detailliert besprechen. Dieses Vorgehen wird legitimiert durch eine Reihe standardmäßiger Wiederholungen von Phänomenen, die ich wiederum als Ergebnis thematisieren werde.

Nun ist es mir noch ein tiefes Anliegen zu betonen, dass die Beobachtungen, auf die ich mich beziehe, keine Kritik an den jeweiligen Akteur*innen formulieren wollen oder können. Es handelt sich jeweils um situative Momentaufnahmen von Wissens- und Bildungsaufführungen, sodass ich keinesfalls imstande bin, Akteur*innen in ihren Expertisen angemessen zu beurteilen. Es geht vielmehr darum, die beobachteten performativen Situationen exemplarisch auszuwerten, in denen ihre jeweiligen Akteur*innen lediglich einen Faktor im Zusammenspiel mit an-

deren Faktoren darstellen. Die wechselseitige Bedingtheit dieser Faktoren in ihrem performativen Zusammenwirken soll uns dabei im Folgenden einige Reflexionsanlässe bieten. Es wäre ein unglückliches Missverständnis, meinen Ausführungen mit einer Perspektive auf individuelle Handlungen oder Personen zu folgen. Keine*r der Akteur*innen steht für sich allein: In ihrer Wechselwirkung mit allen übrigen Akteur*innen und Faktoren repräsentieren diese gemeinsam verschiedene Typen von Wissens- und Bildungsaufführungen, die ich als Tendenzen ausfindig machen konnte. Alleinstehende Einzelfälle sind für meine Fragestellung ohne Bedeutung und sind in der vorliegenden Arbeit daher nicht anzutreffen. Da in der Arbeit keine Einzelpersonen im Fokus stehen, sind Personenbeschreibungen oder Charakterisierungen unnötig. Sie werden als Komponenten der Wechselwirkungen aller beteiligten Faktoren relevant, lediglich ihr Verantwortungsbereich wird durch Bezeichnung wie »D« für Dozierende, »S« für Studierende usw. gekennzeichnet. Meine Fragestellung bezieht sich allgemein darauf, wie die Wirklichkeit konstituiert wird, die wir Universität nennen, und wie diese Wirklichkeit innerhalb und außerhalb der Institution wirksam wird. Hierzu ist es notwendig, sich performativ Vollzüge konkreter Wissens- und Bildungsaufführungen im Detail anzusehen, um Aufschluss über die Maxime ihres Vollzugs, über das Verhältnis ihrer impliziten und expliziten Normativitäten sowie über die Kriterien ihres Glückens oder Scheiterns, gemessen an ihren eigenen Zielen, ableiten zu können.

Aufführungsanalyse: Liminale Phasen und das Zustandekommen performativer Verträge

In diesem Teil des Kapitels werde ich vergleichend liminale Phasen unterschiedlicher akademischer Veranstaltungsformate unter die Lupe nehmen, um Aufschluss über das Zustandekommen autopoietischer Feedback-Schleifen zwischen den Beteiligten zu erhalten. In den Theaterwissenschaften geht man, wie zuvor geschildert, davon aus, dass in dieser Phase eines performativen Ereignisses der sog. ästhetische Vertrag zwischen den Beteiligten beschlossen wird. Ich gehe davon aus, dass auch im Fall von Wissens- und Bildungsaufführungen etwas zustande kommt, das ich im Folgenden einen »performativen Vertrag« nennen werde. Auch hier wird die Interaktionsweise der Beteiligten in einer liminalen Phase verbal oder nonverbal kommuniziert. Den Studierenden oder Konferenzteilnehmenden wird vonseiten der Vortragenden oder Dozierenden ein Angebot in Bezug auf die Gestaltung der Interaktionsweise unterbreitet, welches Zustimmung oder Ablehnung erfährt. Im nicht künstlerischen Kontext ist bislang noch nicht untersucht worden, wie sich solche Verträge konstituieren und wie sie verhandelt werden. Performativ betrachtet ist es jedoch von zentraler Bedeutung für den Verlauf einer Veranstaltung, welche Grundlagen ihres Vollzugs hier beschlossen werden. Daher wer-

de ich vergleichend einige Wissens- und Bildungsaufführungen schildern und anschließend analysieren, welche Interaktionsweisen (bewusst oder unbewusst) ver einbart wurden und welche Verhältnisse von Planung und Emergenz, von Inszenierung und Aufführung sich darin darstellen. Dabei setze ich auf kontrastierende Beispiele, um gerade durch die Unterschiede gemeinsame Inszenierungsvorlagen sichtbar zu machen und aufzuzeigen, wie viel Spielraum sich in ihrer Aufführung auftut. Beginnen werde ich mit dem Herzstück der akademischen Formate: der Vorlesung. Anschließend werde ich einige Seminare und eine Konferenz besprechen. In einigen dieser Fälle werde ich vergleichend über diese Formate mit und ohne Performance-Besuch des TdV berichten. Dieser Vergleich kontrastiert gleichzeitig den Unterschied von *as-* und *is-Performance*. Ich werde Wissens- und Bildungsaufführungen von regulären Lehr- und Konferenzveranstaltungen als *as-Performances* betrachten und die performativen Settings des TdV als intervenierende *is-Performances* in diesem Feld auswerten. Hierbei geht es nicht darum, zu thematisieren, ob eine der Formen besser oder schlechter ist als die andere, sondern lediglich darum, fassbar zu machen, welche Unterschiede im Vollzug zu welchen Unterschieden in der Wirkung führen. Die Settings, die ich bespreche sind analoge Live-Formate, doch ließen sich auch digitale Formen von Wissens- und Bildungsaufführungen unter denselben Aspekten analysieren. Es wäre ein völliger Fehlschluss, zu glauben, digitale Veranstaltungen seien keine performativen Ereignisse.

In der liminalen Phase eines performativen Ereignisses und der damit einhergehenden Konstitution des performativen Vertrages seiner Beteiligten sind Raumanordnungen dramaturgisch betrachtet ein zentraler Kommunikator.³ Räume (auch digitale Räume) kommunizieren implizit und/oder explizit normative Handlungsanweisungen für die in ihnen Aufführenden und Wahrnehmenden.⁴ Der Wahrnehmung räumlicher Aspekte folgend möchte ich daher zunächst noch auf eine prinzipielle Eigenheit der Lehrveranstaltungen des ZPS und der Performance-Besuche des TdV hinweisen, die uns helfen soll, die Fülle der räumlichen Interaktionsdimensionen von Teilnehmenden im Blick zu haben.

Bei den Veranstaltungen des ZPS/TdV gibt es etliche verschiedene Raum- und Stuhlanordnungen, die je nach Charakter der Veranstaltung unterschiedlichen Maximen folgen. Die Lehrveranstaltungen des ZPS sind dabei meist in Stuhlkreisen angeordnet (das trifft auch auf viele der Performance-Besuche in anderen Veranstaltungen zu). Tische sind selten Teil des Raumkonzeptes. Das bedeutet auf der pragmatischen Seite:

3 Vgl. hierzu etwa: Kleine, Holger: *Raumdramaturgie – Typologie und Inszenierung von Innenräumen*, Basel 2017.

4 Peter Brook gründet beispielsweise seine gesamte Theaterdefinition auf ein Konzept des (leeren) Raumes. Vgl. Brook, Peter: *Der leere Raum*, Berlin 1985.

- dass die Studierenden oder Konferenzteilnehmenden genau auswählen müssen, was sie vor sich (weil auf dem Schoß liegend oder in der Hand haltend) platzieren;
- dass auf diese Weise jede*r alle anderen immer sieht und es keinen Schutzwall in Form von Tischbarrieren gibt; man kann sich nicht verstecken und auch nicht abstützen. Die gesamte Körperlichkeit der Teilnehmenden ist also immer präsent, sogar in gewisser Weise ausgestellt;
- dass der Raum umgestaltet werden muss. Die Sitzordnung wird nicht einfach vorgefunden, sondern muss jedes Mal eigens hergestellt und anschließend auch wieder abgebaut. Es gibt also ein tatsächlich rituahftes Aufbauen zu Beginn einer Veranstaltung und ein Abbauen an deren Ende. Selbiges trifft ebenso auf die meisten Performance-Besuche in anderen Veranstaltungen zu. Es gibt also, wie Victor Turner es beschreiben würde, ein bestimmtes kollektiv vollzogenes »Initiationsritual« in dieser Schwellenphase;
- dass im Aufbauen der Stuhlkreise ein kollektiver und darin gleichzeitig kollektivierender Akt stattfindet, der Kommunikation verlangt und natürlich Bewegung.

Ich stelle diese allgemeine Beobachtung voran, um deutlich zu machen, dass der performative Zugang hier eine implizite Regel, nämlich die *Einordnung* in eine zuvor vorgefundene Raumanordnung, sichtbar macht und durch eine alternative Handhabung explizit verflüssigt. Das Stühle-und-Tische-Umstellen wird hier nicht als etwas bewertet, das von der Veranstaltungszeit »abgeht«, sondern als etwas, durch dessen Vollzug die Veranstaltung beginnt und endet. Der performative Vertrag, der dadurch konstituiert wird, zeugt von einem hohen Grad der Mitgestaltungsmaxime aller Beteiligten und damit auch von der geteilten Verantwortung für die Veranstaltung.

Im Vergleich dazu beginnen die meisten anderen Lehrveranstaltungen mit der individuellen Einordnung in das bestehende Raumsystem von Stühlen und Tischen. Doch auch in diesen Fällen findet die *Erschaffung* eines kollektiven Versammlungsraumes statt, der ich im Folgenden Beachtung schenken möchte.

Diese Vorgehensweise der Erschaffung eines kollektiven Raumes in der liminalen Phase (oder als liminale Phase) möchte ich nun zunächst anhand des widerstreuigsten aller akademischen Räume, des Vorlesungssaals mit fixiertem Mobiliar, nachgehen. Wenn wir davon ausgehen, dass eine Vorlesung als ein performatives Ereignis erst durch das Zusammenwirken aller Beteiligten im Sinne des Settings überhaupt zustande kommt, können wir die liminale Phase als den Moment des Zustandekommens eines performativen Vertrages in meinen Aufzeichnungen in Augenschein nehmen. Hierzu möchte ich im Folgenden exemplarisch eine Einführungsvorlesung aus dem Bereich der Grundschuldidaktik zum Thema der Inklusion (»Handling Diversity«) besprechen, die ich an einer Universität in

Niedersachsen teilnehmend beobachtet habe und die stellvertretend für die große Mehrheit der Vorlesungsvollzüge steht, die ich beobachten konnte:

12:00 Uhr, die Veranstaltung soll ct beginnen. Der Dozent (D) und seine Mitarbeiterin (M) stehen auf der Bühne am Pult. Es sind bereits etwa 40 Studierende (S) anwesend, die sich in größtmöglichen Abständen zueinander auf der Tribüne verteilt haben. Ich habe meinen Platz im linken Flügel im oberen Drittel gewählt, ganz links an der Wand, um möglichst viele S sehen zu können, wofür ich mich schräg ausrichten und zwei Plätze besetzen muss. Ich stelle fest, dass die Klapptische geneigt ausgerichtet sind, mein Stift rollt immer runter. Wenn ich mich »richtig«, d.h. frontal zum Tisch und damit zur Bühne, hinsetze, stoppt mein Körper den Stift. Ich fühle mich von der Architektur gemaßregelt.⁵

Hierin zeigt sich bereits ein – in diesem Fall durch die Innenarchitektur gegebener – Widerstand zur individuellen Gestaltung eines kollektiven Versammlungsraumes. Es gibt eine Vorrichtung, in die man sich einordnen kann. Die Vorrichtung gibt im wörtlichen Sinne das Wie der Einordnung bereits vor. Abweichungen sind mit Widerständen verbunden. Mein protokollarisches Ich fühlt sich sogar im Versuch der Abweichung sanktioniert. Ich muss mich entscheiden, ob ich den Tisch benutzen oder die anderen Anwesenden im Blick haben möchte. Die Vorrichtung sieht nicht vor, dass ich meinem Interesse, etwas aufzuschreiben, und meinem Interesse, die anderen Beteiligten der Vorlesung zu sehen, gleichwertig nachgehen kann. Die Inneneinrichtung bevorzugt die frontale Ausrichtung und erschwert das Wahrnehmen anderer Beteiligter. Es gibt also eine implizite Normativität der Architektur, in der sich institutionelle Normen widerspiegeln. In diesem Fall gibt die Raumdramaturgie eine Grundlage des performativen Vertrages vor, die besagt, dass die Wahrnehmung der anderen Hörenden für das performative Ereignis zu vernachlässigen ist und es auf die individuelle Ausrichtung zum Vortragenden ankommt. Es ist keine Kollektivierung der Hörendengruppe vorgesehen, die ihre wechselseitige Wahrnehmung zur Voraussetzung haben würde. Interaktionen in dieser Gruppe sind architektonisch nicht eingeplant. Es wird eine antiproportionale Aufmerksamkeitsbeziehung von jeder/m einzelnen S zu D vorgeschlagen, wobei D diese Aufmerksamkeitsbeziehung zu jeder/m einzelnen S nicht aufnehmen kann. Die Beziehung ist antiproportional, weil es möglich ist, dass jede*r einzelne S sich zu D ausrichtet, aber es unmöglich ist, dass D sich gleichzeitig zu allen S ausrichtet.

Einzelne S gehen nacheinander zur Bühne, offenbar haben sie Fragen. M fängt sie ab, bevor sie D erreichen, und scheint ihnen Auskünfte zu geben. Nur in einem Fall (von 7) kommt D dazu. Außer mir scheint niemand davon Notiz zu nehmen,

⁵ (TB/HD/1).

ich finde keinen S, der auch nur in diese Richtung schaut.

Permanent betreten einzelne S oder kleinere Gruppen von S den Raum (12:10 Uhr sind schon etwa 100 S da), Gemurmel. Die S kennen sich untereinander nur vereinzelt. Die Situation ist anonym, niemandem fällt auf, dass ich zum ersten Mal hier bin. Es entstehen kleine Sitzgruppen von S, die miteinander bekannt sind, umgeben von größeren Flächen vereinzelter S.⁶

Zu Beginn der liminalen Phase fungiert Ds Mitarbeiterin M als eine Art Schutzbarrriere oder Grenzkontrolle. Die meisten Anfragen von S kommen nicht zu D durch, sondern werden von M abgefangen. M wird im weiteren Verlauf des performativen Ereignisses nicht mehr in Erscheinung treten. Ihre einzige wahrnehmbare Aufgabe in der Vorlesung ist es, die Fragen der S auf die Notwendigkeit der Anwesenheit von D als Autorität zu prüfen. In einem Fall entscheidet sie, dass ihr Kompetenzbereich überschritten ist und ruft D dazu. Hier wird also implizit D als übergeordnete Autorität inszeniert, welche nicht mit Bagatellen konfrontiert werden soll. In Bezug auf das performative Ereignis wird hierdurch auch dessen Bedeutsamkeit hervorgehoben: D soll einen geschützten Konzentrationsraum in Vorbereitung auf die Vorlesung zur Verfügung haben. Aufseiten der S hingegen wird diese Bedeutsamkeit nicht widergespiegelt. Sie nehmen mehrheitlich keinerlei Notiz von dieser Rahmenhandlung. Ihre Verteilung im Raum folgt der impliziten Normativität der Innenarchitektur.

12:16 Uhr: Die Tür neben der Bühne wird geschlossen. Es sind jetzt etwa 140 S anwesend, großzügig über den Raum verteilt, der etwa der doppelten Anzahl von Studierenden Platz geben könnte. D setzt sich ein Mikrofon-Headset auf. Der Vortrag beginnt [...]

D spricht einleitend über die Vertretungssituation (die mir gar nicht bekannt war, offenbar hätte heute ein Gastvortrag stattfinden sollen). Das Gemurmel wird zwar leiser, bleibt aber beständig. Es gibt keine wahrnehmbare Reaktion auf die Neuigkeit, dass der Gastvortragende nicht kommt. Ich gehe deshalb davon aus, dass es zuvor schon auf der E-Learning-Plattform oder anderweitig kommuniziert wurde. (Die Alternative ist natürlich, dass es den S einfach egal ist.) D steht neben dem Pult, seine Stimme ertönt über das Mikrofon, sie wirkt entkörperlicht. Die Stimme klingt nicht aus seinem Mund, den ich aus der Distanz allerdings nur schemenhaft erkennen kann. Es wirkt auf mich wie ein schlecht synchronisierter Film: ein Mensch, der von einer Maschine gesprochen wird. Er steht neben dem Pult, Papiere in der einen Hand, die andere nutzt er zum Gestikulieren.⁷

6 (TB/HD/1f.).

7 (TB/HD/2).

Als D beginnt, adressiert an alle S zu sprechen, gibt es keine Veränderung in deren Handlungen, sondern nur in deren Lautstärke. Sie sprechen weiter, aber leiser. Dramaturgisch lässt das darauf schließen, dass die S die Regeln des Vollzugs des performativen Ereignisses zu kennen glauben, da sie keinerlei Aufmerksamkeit auf deren Verhandlung verwenden. Sie sind sogar imstande, die gut bekannten Regeln soweit zu dehnen, dass sie ihre individuellen Freiräume bewahren, ohne das kollektive Ereignis in seinem Vollzug zu behindern. Hier lässt sich eine Parallel zum Einordnen in das fixierte Mobilier des Vorlesungsaals feststellen, in dem sie sich nicht zu einem kollektiven Publikumskörper versammeln, sondern vereinzelt Platz nehmen. Ebenso ordnen sie ihr individuelles Verhalten nun in ein stabiles Regelset ein, welches jedoch keinen kollektiven Fokus verlangt, um sich zu vollziehen. D reglementiert das Ausbleiben eines kollektiven Fokus zumindest nicht und liefert phänomenal keine Anzeichen dafür, eine Störung wahrzunehmen. Es ist keine Neuverhandlung des performativen Vertrags notwendig, obwohl einige der S, die sich trotz widriger architektonischer Umstände zu kleinen Gruppen versammelt haben, keine Aufmerksamkeitsbeziehung zu D eingehen. Man kann schließen, dass ein kollektiver Fokus nicht zu den Vertragsgrundlagen gehört, sondern, wie die Raumdramaturgie nahelegt, tatsächlich nur individuelle, antiproportionale Aufmerksamkeitsbeziehungen verlangt, die durch ihre Antiproportionalität nicht von D bewertet werden können. Die Akustik bestätigt die Antiproportionalität dieser Beziehung, da die S die entkörperliche, d.h. unfokussierte, weil örtlich nicht lokalisierbare, Stimme von D hören können, aber D die Geräusche der S entweder nicht wahrnimmt oder als unwichtig für die performative Situation bewertet.

D gibt eine Zusammenfassung über den letzten Vortrag, selektiv und stark wertend: »was daran interessant war ...«, »das finde ich das überzeugendste Argument«, »das schien mir am interessantesten«. Dann zitiert er einzelne Sätze aus Reflexionstexten von S, die er hoch lobt (»sehr schön«, »wunderbar formuliert«, »ganz toll fand ich auch«), die mir aber im Kontrast dazu plakativ erscheinen: »die Barrieren in unseren Köpfen müssen zuerst fallen«, »Prozesse brauchen Zeit«, »unterschiedlich sein ist normal«. Ds Lob wird mir suspekt. Dann klare Botschaft von D: »Inklusion ist toll!« Dieser Maxime sind implizit alle etwaigen Kritiken, wie Probleme ihrer Umsetzung, unterzuordnen. Obwohl ich diese Auffassung prinzipiell teile, bemerke ich in diesem Moment eine Infragestellung von Ds Bewertungskompetenz in meiner Wahrnehmung, denn ich bin zu meiner Verwunderung plötzlich geneigt, sein Urteil anzuzweifeln. Der Performance-Besuch der kommenden Woche wird angekündigt »Es gibt Theater.« In meinem Block scheint niemand (!) zuzuhören. Einige S unterhalten sich gedämpft, andere scroll-

len auf ihren Smartphones und Laptops herum. Es gibt kaum Blickrichtungen zur Bühne.⁸

Die Situation, die mein protokollarisches Ich dazu geführt hat, Ds Beurteilungskompetenz infrage zu stellen, erscheint mir richtungsweisend in Bezug auf den performativen Vertrag der Anwesenden. Mein protokollarisches Ich berichtet hier von einer Wahrnehmung zweiter Ordnung, also einer Wahrnehmung meiner eigenen Wahrnehmung (nämlich der Überraschung über meine Wahrnehmung), deren Unmittelbarkeit durch den Moment der Überraschung eine Distanzierung erfahren hat. Mein protokollarisches Ich ist in der Situation überrascht von seiner distanzierenden Empfindung, weil es inhaltlich allen Äußerungen von D zustimmt. Dabei ist es natürlich zu begrüßen, dass die S solche Ansichten formulieren wie »die Barrieren in unseren Köpfen müssen zuerst fallen«, »Prozesse brauchen Zeit«, »unterschiedlich sein ist normal«. Die Ursache der Abwertung liegt dramaturgisch betrachtet in dem Umstand, dass D diese Phrasen euphemistisch gelobt hat, ohne den Zusammenhang herzustellen, in dem sie geäußert wurden, so als sei das gleichgültig, als käme es nur darauf an, die schönen Phrasen zu platzieren. Was sagt das über die Grundlage des performativen Vertrags? Es lässt in der liminalen Situation darauf schließen, dass D die S tatsächlich nicht als Denkende anerkennt, also in diesem Fall als wissenschaftlich Schreibende, die Sachverhalte diskutieren, problematisieren und analysieren. Stattdessen versieht er ihre Schriften mit ästhetischen Attributen wie »schön«, »wunderbar«, »ganz toll«. Dem steht entgegen, dass es immens bedeutend ist, in welchem Zusammenhang solche Aussagen stehen: »Barrieren in unseren Köpfen« zu Fall zu bringen, kann auch ein Wunsch von Neonazis sein; »Prozesse brauchen Zeit« kann auch heißen, dass Änderungen nicht umsetzbar sind usw. Anhand der aufgeführten Praxis der »Reflexionsreflexion« kann ich nicht davon ausgehen, dass den S oder D der Zusammenhang von Phrasen und ihrem Gegenstand wichtig oder auch nur bewusst ist. D schließt dadurch die Thematik, statt sie zu öffnen, und die Komplexität der Inhalte wird zu handhabbaren Slogans destilliert, die jedoch wenig hilfreich in der praktischen Anwendung sein dürften. Insgesamt diskreditiert D durch dieses Vorgehen (unabsichtlich) sowohl die Autor*innen als auch die Themen.

Es kommt hier also – dramaturgisch betrachtet – zu einem erstaunlichen Effekt, nämlich der Abwertung *durch* Lob. In Bezug auf die Gefahr der Abwertung durch Kritik sind etliche didaktische Methoden, z.B. die allseits bekannte »Sandwich-Methode«⁹, entwickelt worden. Die Gefahr einer Abwertung durch

8 (TB/HD/2f.).

9 »The Sandwich Method (or Sandwich Technique or Hamburger Method) is so named because the pieces of bread represent positive feedback/compliments while the meat of the sandwich (or innards if you're vegetarian) represents constructive criticism.« Vgl.: <https://dmh.mo.gov/dd/docs/tieredsupportsummarythesandwichmethod.pdf> (19.07.2018).

Lob war mir bisher in dieser Hinsicht nicht bekannt und ist eine interessante dramaturgische Entdeckung für didaktische Fragen. Für mein protokollarisches Ich ist damit in der liminalen Phase eine »Vertragsgrundlage« in Erscheinung getreten, mit der es große Schwierigkeiten hat, sodass es sich innerlich distanziert. Angewandt auf das inhaltliche Thema der Ringvorlesung, »Handling Diversity«, erlebt es hier ein Auseinanderklaffen zwischen dem inhaltlichen Anspruch und ihrem performativen Vollzug. Die Beiträge sind homogen ausgewählt und werden nicht in ihrem umgebenden Kontext verortet. Es findet eine Nivellierung statt, die euphemistisch gelobt wird. Aus meinen Aufzeichnungen der Vorlesungssituation geht allerdings auch hervor, dass außer mir kaum jemand zuhört, als D die Reflexionsschriften der S in der Vorlesung lobt. D reglementiert das Ausbleiben dieser Aufmerksamkeit nicht, was wiederum zu einer Abwertung der S als Dialogpartner*innen führt.

12:30 Uhr: Der inhaltliche Vortrag beginnt. Das Gemurmel wird wiederum deutlich leiser, bricht aber auch jetzt nicht völlig ab. Ein Zeitungsartikel zum Thema Inklusion wird projiziert. D schweigt und schaut auf sein Pult, lange (mehrere) Minuten. Er scheint zu lesen. Das Gemurmel wird wieder sehr laut. Ich habe aus irgendeinem Grund keinen Arbeitsauftrag mitbekommen, aber weil D vermutlich liest, glaube ich, dass wir auch einen Text lesen sollen. Nach etwa vier Minuten fragt D: »Wer ist noch nicht durch?« Keine Reaktion. D stellt eine »Flüsteraufgabe (zu zweit, fünf Minuten)«, die Aufgabenstellung wird projiziert. Laute Gespräche im Raum, in meinem näheren Umfeld beschäftigen sich die meisten S mit ihrem Smartphone, einige unterhalten sich privat.

D steht unterdessen weiter am Pult, schaut nicht zur Tribüne, scheint wieder zu lesen. Nach etwa vier Minuten beginnt er, langsam auf der Bühne auf und ab zu gehen. Einmal versucht er, einen offenen Steckdosendeckel auf dem Boden mit dem Fuß zu schließen. Klappt nicht. Das nutzt er als Impuls und fragt nach Ergebnissen. Irgendwann (mindestens 40 Sekunden später) meldet sich ein S, kurzer Beitrag, dann Schweigen. D reagiert darauf mit einer Aneinanderreihung von Variationen und Präzisierungen der Fragestellung, bis noch eine Meldung kommt.¹⁰

Hier lässt sich aus dramaturgischer Perspektive ein sehr interessantes Phänomen betrachten, das kennzeichnend für die meisten Vorlesungsvollzüge ist, die ich beobachtet habe: Die idealtypische Dynamik einer autopoietischen Feedback-Schleife, als einlassende wechselseitige Beeinflussung der Wahrnehmung aller Beteiligten von- und miteinander, tritt als solche nicht in Kraft. Phänomenal sind auf beiden Seiten deutliche Anzeichen von Desinteresse wahrnehmbar, die aber wechselseitig entweder nicht wahrgenommen oder ignoriert werden. Die S hören weiterhin nicht zu und D reglementiert diese fehlende Aufmerksamkeit weiterhin

¹⁰ (TB/HD/3).

nicht. Es gibt hier zwei mögliche Ursachen: Entweder ist die Beziehung von D und den S schon in früheren Veranstaltungen als friedliche, aber unabhängige Koexistenz begründet worden, oder es gibt tatsächlich situative Gründe für das Desinteresse der S, die D aber wiederum nicht interessieren. Es lässt sich jedenfalls festhalten, dass die autopoietische Feedback-Schleife, als Feedback im Sinne der Resonanz, de facto gestört ist. Die S zeigen Desinteresse, D zeigt Desinteresse an diesem Desinteresse und die S zeigen Desinteresse an Ds Desinteresse. Jedoch gilt in Bezug auf die Feedback-Schleife, dass auch Ignoranz eine Resonanz ist, die sich als Feedback-Prozess in wechselseitiger Dynamik vollzieht: Die S zeigen keine auf D bezogene Performanz, und D zeigt keine phänomenal wahrnehmbare Reaktion auf das Ausbleiben der Reaktion seitens der S. Die Frage ist, warum? Dabei möchte ich noch einmal in Erinnerung rufen, dass diese Vorlesungssituation exemplarisch für viele vergleichbare Varianten ausgewählt wurde. Es kann also weder um eine personale Kritik an D noch um eine an den S gehen. Hier geht es um ein Zusammenwirken vieler verschiedener Faktoren, die Auswirkungen auf D und die S haben und vice versa. Um diese Wechselwirkungen soll es in unseren folgenden Überlegungen gehen.

Vorlesungen sind ihrer Struktur nach monologisch ausgerichtete Formate. Jedoch zeigte sich diese Vollzugsweise zum einen auch in vielen meiner beobachteten Seminare (wie auch in der absoluten Mehrzahl von Tagungspanels), zum anderen ist zu bedenken, dass monologisch zu agieren keinesfalls mit einer Ignoranz gegenüber Austauschprozessen mit den Wahrnehmenden gleichzusetzen ist. Auch ein klassischer Schauspielabend am Stadttheater ist in seiner Struktur monologisch angelegt. Das Publikum hat ähnlich wie in einer Standardvorlesung die Aufgabe, wahrzunehmen, einen Bühnenvorgang zu rezipieren und dabei nicht explizit eingreifend tätig zu sein. Dennoch gibt es einen Austauschprozess, wenn das performative Ereignis glückt. Reaktionsweisen im Zuschauerraum werden als Atmosphären wahrgenommen und beeinflussen das Bühnengeschehen, das Bühnengeschehen seinerseits beeinflusst die Zuschauerreaktionen und vice versa. Es entsteht also eine autopoietische Feedback-Schleife im originären Sinne, die durch die wechselseitige Wahrnehmung aller Beteiligten gestaltet ist. Obgleich die Struktur monologisch genannt werden kann, wird sie dadurch in ihrem performativen Vollzug *dialogisch*. Sie wird es durch ein wahrnehmendes Einlassen auf die emergenten Faktoren. Im Fall der »Handling Diversity«-Vorlesung operiert D hingegen explizit mit dialogischen Formaten, die aber als Einladung zum Dialog von den S entweder abgelehnt oder gar nicht als solche wahrgenommen werden. Das Frage-Antwort-Angebot von D nach der »Flüsteraufgabe«, zusammengenommen mit seinem Lob der Phrasen aus der liminalen Phase, lässt dabei durchaus den Schluss zu, dass die S begründet an der Aufrichtigkeit bzw. der Ergebnisoffenheit seiner Frage zweifeln und sich deshalb nicht darauf einlassen. Es ist performativ naheliegend, dass D die Fragen nicht stellt, weil er ein aufrichtiges Interesse und eine

Neugier auf die Ergebnisse der S hegt, sondern weil es sich um eine didaktische Maßnahme handelt, um bereits vorher festgesetzte Lernziele abzufragen. Es gibt Inhalte, die die S aufnehmen und zum Beweis der Aufnahme einfach wieder äußern sollen. Es handelt sich also um eine »Lernzielkontrolle« und nicht um einen Austausch über unterschiedliche Perspektiven auf einen Inhalt oder dergleichen forschungsorientierte Lernweisen. Was aber gemessen am inhaltlichen Lernziel, der Frage nach dem *Handling Diversity*, eine sich selbst denunzierende Performativität aufweist, die unter dramaturgischen Aspekten Anlagen der Satire zeigt: Ein ernster Sachverhalt wird durch seine ihn konterkarierende Performanz ins Läpidare eingeordnet, was D als Effekt sicher nicht beabsichtigt.

Die Frage ist, warum D die Lernkontrollen überhaupt als Austausch »tarnt«? Man könnte hier eine implizite, vielleicht auch unbewusste Kritik seitens D am strukturellen Aufbau seiner eigenen Vorlesung interpretieren, der im Widerspruch zu seinen didaktischen Maximen steht, welche er inhaltlich formuliert, als er sich begeistert über Inklusion und Diversität äußert. Umgekehrt ist die Frage zu stellen: Warum nutzen die S nicht einfach trotzdem das Gelegenheitsfenster zum emergenten Austausch, das D hier eröffnet? Es obliegt der Verantwortung von D, einen Rahmen zu etablieren, in dem Bildungsprozesse stattfinden können, und es obliegt der Verantwortung der S, sie stattfinden zu lassen. D muss Bildungsangebote machen und die S müssen sie annehmen. Wenn wir uns abermals vor Augen führen, dass es sich um eine Lehrveranstaltung für angehende Lehrkräfte handelt, die das *Handling Diversity* fokussiert, stellt sich auch die Frage, warum die S keine identifikatorische Beziehung mit D eingehen. Schließlich werden auch sie bald in der Verantwortung sein, Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse zu gestalten, und abhängig davon sein, dass Bildungsangebote angenommen werden. De facto wird hier allerdings auch kein Umgang mit Diversität unterrichtet, sondern es werden PowerPoint-Folien zur Verfügung gestellt, deren Inhalte sich die S individuell nutzbar machen müssen, wenn sie sie anwenden wollen. Streng genommen müsste man also eher von einem Informationsangebot als von einem Bildungsangebot sprechen. Die Prozessualität, die ein Bildungserlebnis benötigen würde, ist strukturell nicht vorgesehen. Die bereitgestellten Informationen können in diesem Setting aufgenommen (oder nicht aufgenommen), nicht aber diskutiert, kontextualisiert oder problematisiert werden. In Bezug auf den Umgang mit Diversität in der Didaktik ist die Ausgestaltung dieser Lehrveranstaltung nicht geeignet, um einen solchen Umgang mit den angehenden Lehrpersonen einzubüren oder zu diskutieren. Obwohl die Informationen der Vorlesung von den S individuell nutzbar gemacht werden können, erfordert das Erlernen eines »Umgangs mit« schließlich mehr als ein Individuum, sonst ist das Erlernen von Interaktionsweisen nicht möglich. Der »Umgang mit«, den D performativ vollzieht, ist dabei sicher nicht exemplarisch für den Umgang mit Diversität in der Didaktik aufzufassen, was die S also in einer Reflexionsleistung differenzieren müssten, die ich phänomenal nicht

wahrnehmen konnte. Die S verhalten sich im Gegenteil so, wie sie es vielleicht bei ihren künftigen Schüler*innen befürchten: Sie sind bezogen auf die Inhalte und die Lehraufführung unaufmerksam und zeigen zwar eine Akzeptanz von Ds Autorität, jedoch keinen Respekt. An diesem Umstand zeigen sie jedoch wiederum kein reflektierendes Interesse, sondern nehmen ihn, genau wie D, als gegeben (und nicht als zu gestalten) hin, was in Anbetracht ihres Studiengangs verwunderlich ist. Schließlich ist die Gestaltung von Lehrveranstaltungen in der Didaktik explizites Thema.

Nehmen wir den Aspekt der »Scheinangebote« noch einmal in Fokus, lassen sich hierfür dramaturgisch betrachtet zwei kohärente Motive begründen: absichtliche Täuschung und Angst vor Ablehnung. Für absichtliche Täuschung kann ich keinerlei Hinweise erkennen, hingegen halte ich es situativ für wahrscheinlich, dass D (strukturell gerechtfertigte) Angst davor hat, dass die S ein aufrichtiges Angebot nicht annehmen würden. Die Ablehnung eines Scheinangebots ist nicht verletzend, wohingegen die Ablehnung eines aufrichtigen Angebots schmerzlich ist. Gleiches gilt jedoch aufseiten der S. Am »Schein-Lob« aus der liminalen Phase lässt sich der Effekt nachvollziehen: Die S hören mehrheitlich nicht zu, als D sie (scheinbar) lobt. Im Fall eines aufrichtigen Lobes wäre dieser Umstand für den Lobenden sicherlich verletzend. Auch für die S wäre es sicherlich verletzend, wenn sie Ds Lob für die kontextlosen Phrasen ernst nehmen würden, sodass sich die gesamte Performativität durch Selbstschutzmaßnahmen dramaturgisch kohärent entschlüsseln lässt. In Bezug auf eine solche Dynamik erhielt ich weiteren Aufschluss in einer anderen Veranstaltung, in der das durchaus häufig anzutreffende Ereignis von Lob in der liminalen Phase noch expliziter kontraintuitiv vonstattenging. Es handelt sich um ein Beispiel aus einem Anglistikseminar einer Universität in Niedersachsen, in dem der Dozent in der liminalen Phase immens affirmativ agierte:

14:10 Uhr: Der Dozent (D) äußert mir gegenüber mehrfach, dass er hofft, dass überhaupt Studierende (S) erscheinen werden (was für mich bis dahin außer Frage stand). 14:15 Uhr: Zwei S sind angekommen, D freut sich, spricht sie auf Englisch an. Ich vermute, es handelt sich um Erasmusstudentinnen (ES). D wirkt kumpelhaft. Er erklärt, dass Jörg Holkenbrink (R) und ich als Gäste da sind. Eine der S spricht R auf Deutsch an, wir wundern uns beide einen Moment. Ich schließe daraus, dass die Unterrichtssprache hier Englisch ist und es sich nicht um ES handelt. Der S verwechselt R mit dem Regisseur einer studentischen Englisch-Theatergruppe und wird aufgeklärt. D verhält sich eigentlich. Er honoriert jede Äußerung der S mit einer Affirmation (»Perfect«, »Excellent«, »Great«), äußert uns gegenüber weiterhin Besorgnis darüber, ob noch mehr S kommen werden. 14:20 Uhr: Zwei weitere S kommen an. D begrüßt sie geradezu überschwänglich (»It's great you're here! Perfect! Welcome! Excellent!«). Sie sprechen über die Frage, wer was wann präsentiert, weiterhin wird jede noch so triviale Aussage mit

starken Affirmationen belohnt. Wir warten immer noch. Ich weiß nicht worauf, vermute auf mehr S. D verteilt Texte, die R mitgebracht hat. R weist darauf hin, dass der Monolog und die Königsratszene aus *Hamlet* am wichtigsten sind. D antwortet: »Super! Wunderbar! Danke für den Hinweis!« Ich fange langsam an, mich distanzierend über D zu wundern. Die S lesen still die Texte. Ds Freundlichkeit scheint mir ziemlich übertrieben und damit seltsam leer und künstlich, amerikanischen Klischees nahe. Zudem sind seine Affirmationen völlig kontraintuitiv zu dem Umstand, dass um 14:30 Uhr immer noch nur vier S anwesend sind. Ich frage mich, warum D nicht enttäuscht oder wütend ist, sondern hyperfreundlich. Er lobt alles und inszeniert sich dadurch auch als derjenige, dem es obliegt, alles zu beurteilen (freundlich). Machtdemonstration durch Autoritätsverzicht, denke ich so bei mir.

S lesen immer noch. Währenddessen schreibt D »Deadlines paper/term paper« usw. ans Whiteboard. 14:32 Uhr: Ein S tritt ein. – D: »Hey! It's great you're here! (hebt den Daumen) How are you today? Welcome! Excellent!« D fragt die S, ob sie noch Fragen haben. »No questions? Perfect! Great!«, eine Meldung, »Ah, a question! Very good! Excellent!« Als Reaktion auf die Frage von S schreibt D Formalia für die *term papers* ans Whiteboard. Dafür muss er einen Overheadprojektor zur Seite schieben. Unter dem Whiteboard stehen zwei Tische und Stühle an der Wand, sodass D sich auf Zehenspitzen zum Board beugen muss, um es beschriften zu können. Er könnte auch einfach die Stühle beiseitestellen, tut es aber nicht. 14:40 Uhr: Noch immer kein inhaltlicher Satz gefallen. Der Performance-Besuch ist für 15:30 Uhr angekündigt. Laut R ist verabredet, vorher einführend inhaltlich mit den Texten zu arbeiten.

14:45 Uhr: Wir sind bei Formalia Punkt 5 angekommen, D immer noch am Whiteboard. Zwei S schreiben, zwei S lesen etwas auf ihren Smartphones, ein S liest in *Hamlet*.

14:50 Uhr: Formalia Punkt 6. Es ist ein schwüler Tag, mir fallen fast die Augen zu. Den anderen im Raum scheint es ähnlich zu gehen. Sie stützen inzwischen alle ihre Köpfe auf der Hand ab.

14:52 Uhr: Ein weiterer S kommt rein. Überschwängliche Begrüßung durch D.¹¹

Die liminale Phase dieses Seminars gestaltet sich recht lange in seiner Dauer und beruht vonseiten des Dozenten auf der wiederholten Versicherung seiner Wohlgesonnenheit, die mir aber gemessen an seinen Zielen zu scheitern wirkt. Er will Augenhöhe kommunizieren, tut es durch seine Euphemismen aber gerade nicht. Mein protokollarisches Ich hat eine Wahrnehmung zweiter Ordnung, die sich distanzierend zu Ds Euphemismen verhält und nach Alternativen sucht, weil ihm

11 (TB/A.PBH/1-3).

etwas als »nicht richtig«, d.h. der Situation unangemessen, erscheint. Die angemessene Reaktion auf die verspäteten Studierenden wäre wohl Ärger oder Enttäuschung, schließlich war er pünktlich da und sie nicht. Ebenso wertet das überchwängliche Lob jedweder (!) Äußerung von S – ganz gleich ob inhaltlich, organisatorisch oder nur »Hello« – die Äußerungen der S insgesamt ab und nicht auf. Sie haben keine Möglichkeit, ihre Äußerungen angemessen beurteilt zu finden. Es entsteht eine Form der Pseudoresonanz, in der D die S letztlich (unabsichtlich) abfällig behandelt, weil er ihnen keine Differenziertheit in der Resonanz zuteilwerden lässt, was die S unmündig wirken lässt. Der performative Vertrag besagt hier, dass es gleichgültig ist, was die S tun, weil sie immer dieselbe Resonanz auf jedwede Aktion erhalten. Aufseiten des performativen Vollzugs lernen die S also zwangsläufig, dass es schlachtweg egal ist, was sie tun oder sagen, weil sie nicht als mündiges Gegenüber wahrgenommen werden. Dadurch inszeniert sich D als parental und die S als infantil. Es entsteht auch in diesem Fallbeispiel keine Autopoiesis der Resonanz, sondern eine der Ignoranz. D konterkariert anhand dieser Performanz unabsichtlich sein Ziel der Enthierarchisierung und damit die Grundvoraussetzungen für ein dialogisches Prinzip, nach dem sich Gesprächspartner auf Augenhöhe emergent zueinander verhalten, also in einen Austausch treten. Im Kontrast hierzu kann man im Fall der »Handling Diversity«-Vorlesung zumindest inhaltliche Anlässe für das Lob des Dozenten zubilligen. In beiden Fällen aber kommt es, performativ betrachtet, zu einer Abwertung durch Lob. Die Wirkungsweise dieser Grundlage der performativen Verträge wird uns im nächsten Kapitel noch ausführlicher beschäftigen.

An dieser Stelle möchte ich zunächst kontrastierend die Situation des Performance-Besuches in der »Handling Diversity«-Vorlesung zurate ziehen und analysieren, welche Grundlagen des performativen Vertrags hierbei in der liminalen Phase gelegt und verhandelt wurden.

12:10 Uhr: D sagt (über Mikro, wie zuletzt), er möchte auf Wunsch des TdV eine Ansage machen: Die S mögen »heute mal« (klingt wie »ausnahmsweise«) von den hinteren Reihen nach vorne kommen, damit auch die vorderen Reihen besetzt seien. Theater habe viel mit Resonanz zu tun und in diesem Sinne sei es wichtig, auch die vorderen Reihen zu besetzen, damit die Performer*innen (P) nicht in die Leere spielen müssen. Die meisten S folgen diesem Aufruf, sodass die Auslastung des Tribünenraums sich nun auf den mittleren Block konzentriert. Etwa 80 Prozent der S finden nun dort Platz, jeweils zehn Prozent bleiben auf der linken/rechten Tribüne, jedoch in der unteren Hälfte. Ich frage mich derweil, ob Lehre nichts mit Resonanz zu tun hat. Der Effekt des Aufrückverfahrens ist, dass die S nun als Gruppe wahrnehmbar sind, also als Gruppierung, als »Publikumskörper«, während sie zuvor nur als vereinzelte Individuen oder Kleingruppen in Erscheinung getreten waren.

12:15 Uhr: R hat sich auf die Bühnenvorderkante gesetzt, vor die Stuhlreihe der P. D eröffnet mit Zitaten aus der Kommentarfunktion des E-Learning-Forums der S. Er erklärt, dass er die besten Beiträge erwähnt, um zu zeigen, dass sie von D gelesen und geschätzt werden. (Ich denke, das ist also Resonanz in der Lehre.) D lobt wieder Phrasen wie beim letzten Mal. S tuscheln und rascheln wie beim letzten Mal. Es scheinen nur wenige zuzuhören. Ebenfalls wie zuletzt gilt die akustische Trennung von Bühnen- und Tribünenraum. D bedankt sich beim TdV und übergibt an den Regisseur (R).

R, unverstärkt (ohne Mikro), stellt kurz das ZPS/TdV vor. Als R zu sprechen beginnt, höre ich plötzlich, wie (!) laut es im Raum ist. Die S scheinen auch überrascht darüber, wie viele Geräusche sie produzieren, es wird augenblicklich leiser. Die akustische Trennung ist aufgehoben. Wir sind plötzlich auch da. Wir hören uns selbst, wir sind vorhanden und wir machen einen Unterschied. Wir nehmen unsere Präsenz wahr und haben einen gemeinsamen Überraschungseffekt der Selbstwahrnehmung. R stellt richtig, dass es sich nicht, wie D zu sagen beliebte, um eine Theateraufführung handelt, sondern um das Ergebnis einer performativen Forschung, die hier skizziert wird. Keiner der S flüstert, keine Smartphones, wenige rascheln und hören sogleich damit auf, als sie bemerken, dass sie Geräusche verursachen. Es stellt sich heraus, dass die Geräusche der Tribüne großen Hall verursachen. R spricht die S direkt an: »Wenn wir zu leise sind, rufen Sie bitte rein, die Akustik ist schwierig in diesem Raum. Wenn sie schlecht sehen, können Sie ihre Position nun noch einmal wechseln.«

R erklärt, dass es sich bei der Performance um Ergebnisse handelt, die sie aufgrund performativer Forschungen anhand der Analyse von Management-Trainings gewonnen haben. Es geht um Verhaltensweisen im sog. *impression management*. Die Gesten und Typen, die in der Performance gezeigt werden, seien Stereotypen aus diesen Erhebungen. R weist in diesem Zusammenhang auf den Unterschied von »selbstbewusst wirken« und »selbstbewusst sein« hin. Er fordert die S dazu auf, darauf zu achten, was durch welche Gesten suggeriert wird. Weiterhin sagt er, im Sinne der genderspezifischen Fragen werde in der Performance damit gearbeitet, dass z.B. spezifische Gesten der männlichen Performer zunächst ausgestellt und dann von den weiblichen Performerinnen übernommen werden und umgekehrt, sodass ein Blick generiert werden könne, der die Selbstinszenierungsweise durch diese Gesten offenlege. R weist abschließend noch darauf hin, dass diese Studie Teil einer Inszenierung ist, die *Brecht für Manager*¹² heißt und die das TdV als Ganzes außerhalb der Universität spielt. Die Performance startet.

[...]

12 Brecht für Manager – Performance zur Kultur der Selbstoptimierung, R: Jörg Holkenbrink, © Theater der Versammlung. Eine Performance-Beschreibung kann hier nachgesehen werden: <http://www.tdv.uni-bremen.de/performances.php> (30.09.2018).

Die S wirken sehr konzentriert und geben Resonanz in Form von Lachen bei den Vorführungen der stereotypen Gesten. In einer zweiten Runde fordert R die P auf, eine Szene aus dem Management-Training zu spielen. Die P tun, wie ihnen geheißen. Alle (!) S wirken fokussiert auf das Bühnengeschehen. Ich suche mehrmals gezielt nach Ausnahmen und finde keine. Nach anfänglicher Experimentierphase mit sich selbst als Geräuschquelle werden Flaschen nun beispielsweise nur noch bei lautem Lachen geöffnet, in den leisen Parts sind alle S vollkommen still. Ihre gespannte Körperhaltung zeugt von Konzentration. In der Performance werden die Teilnehmenden des dargestellten Management-Trainings nacheinander gebeten, sich vorzustellen. Als die Figur des schüchternen Herrn Fiedler an der Reihe ist, zieht er sich sehr und tritt nur sehr zögerlich nach vorn, um sich vorzustellen. Just in diesem Moment kommen zwei verspätete S lautstark kommunizierend in den Saal. Herr Fiedler bemerkt die Störung und friert geradezu ein. Hundert S drehen gleichzeitig den Kopf zu den beiden Verspäteten, die gar nicht wissen, wie ihnen geschieht. Sie verstummen augenblicklich und die hundert S lachen. Herr Fiedler nicht. Als die beiden S sich gesetzt haben, fordert die Figur des Management-Trainers Fiedler auf, fortzufahren. Fiedler fährt fort. Die S sind äußerst resonanzfreudig, sie lachen oft und laut, die Atmosphäre ist aufgeweckt und wohlwollend. In der letzten Szene des Management-Trainings kippt diese Atmosphäre spürbar, als eine Figur vom Trainer bis zur Schmerzgrenze vorgeführt wird. Es ist nicht mehr witzig, und alle haben es gemerkt. Es liegt eine geradezu greifbare Anspannung im Raum, die sich bei erster Gelegenheit, einer witzigen Einlage, explosionsartig entlädt. Die S lachen lauter und länger als alle Male zuvor. Dann spannt sich die Situation auf der Bühne noch einmal an. Die getriezte Figur verlässt den Raum, alle anderen Figuren folgen ihr nach und nach in großer Anspannung, die vorletzte Figur weint sogar. Erst der Abgang der letzten Figur gibt durch eine komische Geste wieder Anlass zum entladenden Lachen, welcher dankbar angenommen wird. Dann Verbeugung, schallender Applaus. Die S wirken extrem wach und lebendig. Der Raum scheint voller Energie und so etwas wie Lebenslust, jedenfalls voller Antrieb und Bewegung.¹³

Mich erstaunt im Nachhinein, wie unterschiedlich ich die Atmosphären der Veranstaltungen darstelle. In den ersten beiden Beobachtungen ist die Müdigkeit das zentrale Motiv, in der letzten ist hingegen Austausch das zentrale Motiv. Meine Beobachtungen werden von Resonanzbewegungen geleitet, während es in den ersten beiden eine Art Resonanzstillstand gibt. Wenn ich mir daraufhin die Unterschiede im Ablauf ansehe, fällt auf, dass der erste abweichende dramaturgische Moment derjenige ist, als die S versammelt werden und dadurch zu einem Publikumskörper zusammenfinden. Das allein genügt aber nicht, um ihre Aufmerksamkeit zu

13 (TB/HD2/PB/1-3).

bündeln. Erst als R unverstärkt spricht, kommt dazu, dass die S gehört werden, sich selbst (hörend) wahrnehmen und sofort begreifen, dass ihr Verhalten einen Unterschied macht. Dieser Effekt zeugt von einer gewissen Absurdität in Bezug auf die Wirkungsweise von Mikrofonen. Schließlich werden Mikrofone eingesetzt, damit die sprechende Person möglichst gut von möglichst vielen Menschen gehört wird. Im Fall der Vorlesung hat der Einsatz des Mikrofons das Gegenteil bewirkt, nämlich dass weniger Menschen zugehört haben. Die diffuse, örtlich nicht lokalisierbare Mikrofonstimme hat dabei dramaturgisch betrachtet evoziert, dass sich die S nicht konkret adressiert gefühlt, d.h. nicht angesprochen gefühlt haben. Die Lokalisierbarkeit der unverstärkten Stimme von R bewirkt umgekehrt auch eine (Selbst-)Lokalisierung der S als Angesprochene – als »Andere«, die angeredet werden und durch diese »Anrufung«, wie man mit Levinas sagen könnte, erst selbst zu Subjekten werden, die des (Mit-)Gefüls fähig sind, welches sich phänomenal umgehend aktiviert zeigt.¹⁴

Die anschließende Resonanzbewegung zeugt von einer Art Lernkurve zwischen den S und der Performance, die ihren Höhepunkt in der Situation mit der Figur des schüchternen Herrn Fiedler und den beiden verspäteten S findet. In diesem Moment zeigt sich eine vollständige Synchronisation, ein Gleichschwingen des Performers mit seinem Publikum, das im Verlauf zu einem kollektivierten Publikumskörper geworden ist, was sich zeigt, als sich hundert Köpfe gleichzeitig umdrehen. Gerade indem sie hierdurch die Verspäteten als Störfaktor wahrnehmen, integrieren sie sie in den gemeinsamen Publikumskörper. Sie zeigen damit den Verspäteten nämlich unmittelbar, dass es einen Publikumskörper gibt, der stark auf einen gemeinsamen Fokus, die Performance, bezogen ist (den sie stören). Das heißt aber auch, dass es ein Kollektiv gibt, dem sich die Verspäteten zuordnen können, während es in der Vorlesung ohne Performance-Besuch eher eine Ansammlung von Individuen gab, die sich nicht versammelt haben und auch keinen gemeinsamen Fokus hatten, sondern individuell gesetzte Fokusse.

In der liminalen Phase der Vorlesung mit Performance-Besuch wurde, sogar teils verbal, über die Grundlagen des performativen Vertrages verhandelt. Zunächst der Hinweis von D, »Theater habe viel mit Resonanz zu tun«, als Begründung für die darauffolgende Versammlung der Individuen zu einem Publikumskörper und dann, entscheidend, das Aufheben der akustischen Trennung von Bühne und Zuschauerraum durch das unverstärkte Sprechen von R, das in der Folge überhaupt erst zur Wahrnehmung des Raumes und seiner Anwesenden führt. Verbunden mit den inhaltlichen Aussagen von R, die bekräftigen, dass die S unbedingt kommunizieren sollen, wenn etwas ihre Resonanzaufgabe stört oder verhindert, wird spürbar und dadurch glaubhaft, dass hier wirklich etwas Unübliches passiert und die S aufmerksam sein müssen, weil die Grundlagen der gemeinsamen Hervorbringung

14 Vgl. Levinas, Emmanuel: *Die Zeit und der Andere*, Hamburg 1984.

der Vorlesungssituation sich neu generieren. Sie haben eine neue Regieanweisung erhalten, zu der sie sich neu verhalten müssen.

Einige solcher Beispiele konnte ich auch in Seminaren ohne Performance-Besuch beobachten. Ein Informatikseminar an einer Hochschule im Land Bremen zu »Berufswegen in der Informatik« hat mich dabei besonders überrascht, weil ich mit meinen eigenen Vorurteilen dem Fach gegenüber konfrontiert wurde, die sich z.B. in meiner plakativen Vermutung über besonders starke Smartphone-Nutzung und Desinteresse an Austausch zeigte. Das Gegenteil war der Fall: Dieses Seminar steht stellvertretend für einige meiner Beobachtungen, in denen eine interaktive und partizipative Atmosphäre vorherrschend war.

Als ich um 16:10 Uhr zusammen mit der Dozentin (D) den Seminarraum betrete, ist er bereits abgedunkelt und es gibt eine projizierte PowerPoint-Folie an der Wand.

Zwei S stehen davor. (Aha, denke ich belustigt, es stimmt also, dass Informatiker gerne Zeit im Dunkeln an ihren Rechnern verbringen). Der Raum hat die Form eines Rechtecks, wobei er breiter als lang ist, also derart, dass es nur drei Tischreihen gibt, die sich aber lang durch den Raum strecken. Der Raum bietet etwa 30-40 S Platz. Zu meiner Überraschung stelle ich fest, dass die acht anwesenden S sich nicht über den ganzen Raum verteilt platziert haben, sondern in den ersten beiden Reihen, jeweils zu dritt hintereinander zur Projektion ausgerichtet. Ich sage D, dass ich mich nach hinten setze, sie antwortet »Ja, aber bitte auf diese Seite« und deutet auf die konzentrierte Gruppierung der S. Ich setze mich in die letzte der drei Reihen, um alle S sehen zu können. Nun habe ich Gelegenheit, die Projektion zu lesen: »Offshoring und Outsourcing – Eine Präsentation von T. E. und A. K.«.

D hat sich an einen Tisch gesetzt, der im rechten Winkel vor der ersten Reihe steht. Somit sitzt sie so, dass sich die S zu ihrer Rechten, die Projektion zu ihrer Linken befindet.

D begrüßt die S. Sie verwendet das »Du« und wird auf eine Rückfrage hin ebenfalls geduzt. [...] D weist noch darauf hin, dass sie am Ende der Sitzung noch einige einführende Worte zum Performance-Besuch sagen wird, und übergibt an die beiden vortragenden S (im Folgenden T und A): T + A stellen sich mit Vornamen vor. T beginnt. Er erklärt, was »Outsourcing« alles bedeuten kann, PowerPoint-Folien mit Stichworten folgen einander, ihre Farbgebung ist grau und blau, was mich an die Ästhetik von Versicherungen oder Unternehmensberatungen erinnert.

Ich beobachte die S. In der Reihe vor meiner gibt es ein geöffnetes Notebook, auf dem ein Text gelesen wird, der nicht mit der projizierten Folie übereinstimmt. Der dazugehörige S schaut abwechselnd auf die Projektion und den Monitor. Ich habe den Eindruck, dass er unentschieden ist, wem von beiden er seine Aufmerksamkeit zukommen lassen soll, und bin gespannt, wofür er sich im Verlauf entscheiden wird. Ich halte Ausschau nach weiteren Gerätschaften und merke, dass

ich nach Smartphones suche, weil sie in allen vorherigen Seminaren einen aktiven Part gespielt haben. Zu meiner Überraschung stelle ich fest, dass es ausgerechnet bei den Informatiker*innen kein einziges zu sehen gibt. Nur ein weiterer Laptop in der ersten Reihe, zugeklappt auf dem Tisch. Alle sind ruhig und wirken aufmerksam, kein Getuschel, kein Geraschel, keine Smartphones. Um 16:25 Uhr tritt ein verspäteter S ein, der sich sogleich in die erste Reihe zu den anderen drei setzt. T begrüßt ihn und fährt gleich fort. Es sind nun neun S anwesend.

T spricht ruhig und konzentriert. Interessant scheint mir, dass D ständig in Kommunikation mit dem Vortragenden und der Gruppe bleibt. Immer wieder stellt sie Fragen, auch Nachfragen, bietet Alternativen zu seiner Darstellungsweise an, die sie an die Gruppe richtet, ebenso liefert sie zusätzliche Hintergrundinformationen, welche sie auch an die Gruppe adressiert.

Es geht länger (ca. 15 Minuten) um ein konkretes Outsourcing-Beispiel von Dell-Callcentern nach Indien und die Probleme, die dabei aufgetreten sind. Der S mit dem Notebook hat aufgehört, den Text auf dem Monitor zu lesen, und hört aufmerksam zu, wie auch alle übrigen. Außer dass zwei S einmal von ihrer Wasserflasche trinken, gibt es keinerlei ablenkende Vorgänge im Raum. Sie sind auch alle in gespannter Körperhaltung der Projektion und dem Vortragenden zugewandt. Die Grundatmosphäre ist sehr ruhig, aber gar nicht müde.¹⁵

Auffällig erscheint mir hierbei, dass D sich offensiv von Momenten der Emergenz bestimmen lässt. Sie nimmt die Aspekte des Vortrags der S zum Anlass für die Auswahl ihrer Inhalte. Die Hintergrundinformationen, die sie dabei liefert, sind Inhalte, die anhand der gemeinsamen Situation relevant werden. Sie sind ein Zusammenspiel aus dem, was von den Vortragenden gesagt wird, dem, was nicht gesagt wird, und dem übergeordneten Seminarthema, zu dem sich die Anwesenden versammelt haben. Der Aspekt der Versammlung zeigt sich auch durch die räumliche Anordnung der S, auf die D wert legt, wovon ihre Bitte an mich zeugt, mich zumindest in der Nähe der Versammlung zu platzieren. Sie übergibt auch nicht einfach die Verantwortung an die Vortragenden, sondern bleibt als Rahmenverantwortliche spürbar präsent und organisiert einen Austauschprozess, der die Vortragenden unterstützt und einen Vorbildcharakter für die wahrnehmenden S ausstellt, indem D zeigt, wie sich ihre Gedankengänge von den Inhalten des Vortrags anregen lassen. Grundlage des performativen Vertrags bildet also eine Resonanzbewegung auf Grundlage einer dialogischen Maxime, die eine ansteckende Wirkung zeigt.

Die räumliche Anordnung, in der die S zu einem kollektiven Körper versammelt werden, ist dramaturgisch von großer Bedeutung und zeigt klare Wirkungen

15 (TB/SI/1-2).

in Bezug auf die empfundene Verantwortlichkeit der S gegenüber der Lehrveranstaltung. Ich möchte daher noch exemplarisch auf eine Mischform räumlicher Kollektivierung eingehen, nämlich auf Gruppenarbeit in Seminaren. Hier werde ich stellvertretend Aufzeichnungen aus einem Politologieseminar besprechen:

Als ich um 10:10 Uhr den Raum betrete, ist D dabei, gemeinsam mit fünf S die Tische zu verschieben, sodass daraus Gruppentische entstehen. Ich stelle mich D vor, die ich nur vom E-Mail-Verkehr kenne. Sie bietet mir sofort das »Du« an. Sie lächelt, wirkt aber aufgereggt. Ihre Mundwinkel verraten eine Anspannung, die sich nicht mit dem Lächeln verträgt. Sie fragt mich, wie die Tische denn nächste Woche (PB) gestellt werden sollen. Ich sage ihr, dass sie das am besten nächste Woche mit den Performerinnen + R bespricht. Weil ihr Ausdruck noch immer fragend ist, füge ich hinzu, dass die Tische oft einfach an die Wand gestellt werden, sodass nur noch Stuhlreihen im Raum sind. Sie sagt: »Jaja, das habe ich mir auch so gedacht.«

[...]

Ich betrachte die Situation der Gruppentische und überlege, wie ich damit umgehe, wo ich mich positionieren soll. Ich frage D, ob ich mich einfach zu einer Gruppe dazusetzen kann und dann evtl. wandern? D hält das für eine gute Idee. Wir suchen mir gemeinsam einen Platz aus. Ich frage noch, ob sie mich vorstellen will, und sie sagt, dass sie mich einführen will, aber dass ich dann am besten selbst sage, was ich mache. Ich sage »gern« und setze mich an den Gruppentisch, der am nächsten am Pult steht. Sie geht ans Pult, schaut mich plötzlich voller Entsetzen an und sagt: »Oh nein! So ein Mist! Du hast nicht zufällig Boardmarker dabei? Nein! Wieso solltest Du auch!« Ich sage: »Äh, nein, tatsächlich, leider ...« Sie sagt: »Oh, wie peinlich!« Ich sage: »Naja, also eigentlich nicht.« Sie sagt: »Ich bin so ein Vollhonk! Letzte Woche das Gleiche! Da war ich schon drüber und hab mir einen geliehen und den dann auch noch leer geschrieben! Und jetzt dasselbe Spiel!« Ich sage noch mal: »Naja, ist doch nicht schlimm.« Sie lächelt dankbar, seufzt und verschwindet.

Der Raum ist besonders schlauchförmig. Es sind nun fünf Tischgruppen mit jeweils vier bis sechs Plätzen, plus Pult, aber es wirkt sehr gedrungen. Es ist kaum Platz zwischen den Tischgruppen, alles wirkt sehr beengt, irgendwie »falsch«, als habe die Architektur etwas gegen Gruppenarbeit.

10:15 Uhr: D schreibt etwas ans Whiteboard (ihre Stiftbeschaffung war demnach erfolgreich). Es sind nun 26 S anwesend. D eröffnet die Sitzung mit den Worten: »Wir haben es hier mit einer Choreografie oder Dramaturgie des sukzessiven Kontrollverlusts der Dozentin zu tun. Am Anfang des Kurses habe ich sehr viel erzählt, letzte Woche haben Sie schon mit wenig Input von mir in den Gruppen gearbeitet, heute geht es damit weiter – nächste Woche passiert etwas, von dem ich selbst noch keine Ahnung habe. Da kommt das ZPS/TdV, und heute haben wir da auch

schon einen Gast – du stellst Dich am besten gleich selbst vor.« Ich stelle mich vor. D kündigt noch an, dass sie erst mal zugesagt hat, dass da nächste Woche wegen des Performance-Besuchs auch jemand von der Pressestelle kommt, die dann auch ein paar Fotos machen will. »Aber das können wir leicht aushalten, oder? Genau, dachte ich mir.«¹⁶

Das räumliche Arrangement der Tischgruppen deckt sich mit Ds fröhlicher Ankündigung des »sukzessiven Kontrollverlusts der Dozentin«, was mit der impliziten Aufforderung einhergeht, mehr und mehr Eigenverantwortung in der Seminargestaltung seitens der S zu evozieren. Durch die Rekapitulation dieser Dramaturgie (»Am Anfang des Kurses habe ich sehr viel erzählt [...] – nächste Woche passiert etwas, von dem ich selbst noch keine Ahnung habe«) betont D, dass der performative Vertrag ihrerseits die Aufforderung an die S beinhaltet, fortschreitend selbstständiger innerhalb des Seminars zu agieren. Als Ausblick formuliert D, dass sie in der kommenden Woche Augenhöhe erreicht haben werden, weil sich D gemeinsam mit den S auf ein völlig emergentes Ereignis einlassen wird. Damit kommuniziert D jedoch in ihrer Funktion als Lehrautorität gleichzeitig, dass emergente Ereignisse wünschenswert sind und man ihnen angstfrei begegnen kann, auch wenn sie sich einer Kontrollierbarkeit entziehen. Sie ist sogar so zuversichtlich in Bezug auf das unbekannte Ereignis, dass sie angstfrei den Besuch einer Pressemitarbeiterin ankündigt. Damit willigt sie ein, sich und ihre S in dieser unkontrollierbaren, emergenten Situation von Außenstehenden beobachten und sogar für eine Öffentlichkeit ablichten und beschreiben zu lassen.

Dann verteilt D unterschiedliche Texte auf die sechs Gruppen. Als sie zurück am Pult ist, sagt sie (zu meiner Überraschung) sehr genau, was gelesen und was überlesen werden soll, also »Artikel X, Seite 1 und 2 oben, Seite 4 Mitte bis 5 oben usw. – wenn Sie es schaffen, mehr, irgendwann können Sie ja auch noch mal den ganzen Text lesen, zu Hause oder so, zum Diskutieren ist das jetzt nicht so wichtig.« Diese Aufgabenstellung kommt bei drei Gruppen, dann noch zweimal »Sie lesen einfach von vorne, 20 Minuten, dann sage ich ›Stopp‹, und einmal »Sie lesen bitte alles, das ist zu schaffen«. Dann kündigt sie an, dass sie nach 20 Minuten »den Gong ertönen lässt« – »es geht los, ab jetzt!«.¹⁷

Mein protokollarisches Ich fühlt sich von Ds enger Führung der S in Bezug auf die Textpassagen überrascht. Die Überraschung resultiert dramaturgisch betrachtet aus meiner Erwartungshaltung, die durch die Einführung in Bezug auf die Eigenverantwortung der S produziert wird, und der damit produzierten Fallhöhe in Bezug auf die genaue Auswahl der Textpassagen, die den S vorgibt, was in den

16 (TB/SP/1-2).

17 (TB/SP/2).

Texten wichtig und was unwichtig ist. Damit wird ihnen also eine Beurteilungskompetenz entweder abgesprochen oder D findet situativ bedingt andere Aspekte wichtiger. Da D in der ersten liminalen Phase bei mir durch ihre Offenheit den Eindruck von Vertrauenswürdigkeit geprägt hat, bin ich sofort von der zweiten Möglichkeit überzeugt und zweifle nicht an der Begründetheit von Ds Arbeitsauftrag. Die Studierenden auch nicht. Sie nehmen sogleich konzentriert ihre Arbeit auf:

Bis hierhin waren die S etwas unruhig, es gab Geraschel und Getuschel, D musste recht laut sprechen (ihre Stimme war angespannt). Nun herrscht völlige Stille, alle lesen, hier und da wird eine Seite umgeblättert.

D hat sich ans Pult gesetzt, scheint etwas zu lesen. Die meisten S haben Stifte/Textmarker, mit denen sie Anstreichungen vornehmen. Sie wirken konzentriert.

[...]

D macht nun auch Unterstreichungen in ihrem Text. Es ist etwa zehn Minuten völlig ruhig, dann gibt es ein Husten und ein Niesen und zehnmal »Gesundheit«. Von da an wird im hinteren Teil des Raumes geflüstert. D scheint davon keine Notiz zu nehmen.

Nach etwa fünf Minuten des Flüsterns, das immer lauter geworden ist, steht D auf und geht durch den Raum, einmal zu jeder Gruppe (außer zu meiner), dann kommt sie zum Pult zurück und sagt: »Ok, dann kommen Sie langsam zum Ende des Lesens!« Nach etwa einer Minute wird an allen Tischen laut gesprochen, nur an meinem noch nicht. Ein paar Minuten später ist es dann soweit, ein S eröffnet mit der Frage: »Alle durch?« Antwort von einem S: »Nee, aber is' egal.« Die S schauen ans Whiteboard, wo Fragen formuliert sind. Ein S sagt: »Wie wollen wir vorgehen?« Alle beschließen gemeinsam, »mit der ersten Frage anzufangen« und sie diskutieren, wer aus den Beispielen im Text sich als zugehörig zu einer bestimmten Gesellschaftsgruppe empfindet. Ein S problematisiert halbherzig die Befitelung dieser Gesellschaftsgruppe und meint, es sei ein historischer Begriff, der nicht mehr auf unsere Zeit passe. Alle sagen, jaja, egal. Die S meiner Gruppe scheinen sich privat nicht zu kennen, ich erinnere das gegenseitige Vorstellen von zwei S am Anfang, in der sie sich gegenseitig versichert hatten, »schlecht mit Namen zu sein, nichts Persönliches« und dergleichen Floskeln.¹⁸

Nach der ersten von D organisierten liminalen Phase gibt es hier eine zweite, die sich innerhalb der Studierendengruppe organisiert. Ein S initiiert sie mit der Frage, ob alle fertig gelesen hätten. Die Erwiderung »Nee, aber is' egal« ist ein Vorschlag zur performativen Vertragsgrundlage. Die Diskussion der Fragestellung soll höher gewichtet werden als die Textexpertise. Keine Einwände. Dann die Frage nach dem »Wie« des Vorgehens in der Gruppe, das D in ihrer Aufgabenstellung

18 (TB/SP/2-3).

bereits vorgegeben hatte, aber dessen sich die S-Gruppe noch einmal versichert. Das, was D in ihrer liminalen Phase verlangt hatte, die Verstärkung der Eigenverantwortung, wurde in dieser Seminargruppe akzeptiert, wovon das Bedürfnis zeugt, die Frage nach dem gemeinsamen Vorgehen noch einmal aufzugreifen. Sie entscheiden, sich an dem Vorgehen zu orientieren, dass D vorgeschlagen hat, aber es ist eine gemeinsame Entscheidung und kein Automatismus. Die Gruppe hat den Eindruck, dass sie autonom entscheiden kann und soll, ob das vorgeschlagene Vorgehen für ihren Arbeitsprozess passend ist oder nicht. Ihre gemeinsame performative Vertragsgrundlage ist die der Eigenverantwortlichkeit und muss daher in der Gruppe noch einmal von allen bestätigt werden. Der S, der den Vorgang initiiert hat, ist nur Impulsgeber, nicht Anführer der Gruppe. Sie wollen ihren Arbeitsprozess kollektiv steuern. In Bezug auf die von D vorgeschlagene Dynamik, dass sie sich selbst im Verlauf des Seminars unnötig macht, kann sie einen Erfolg verbuchen, der ihr aber phänomenal zunächst nicht bewusst zu werden scheint.

D schiebt ihren Tisch etwas von mir weg und legt einige Kopien auf meinen Tisch. Dann setzt sie sich auf ihren Tisch und baumelt mit den Beinen, die angespannt aussehen. Ich habe den Eindruck, sie inszeniert sich als entspannt. Sie blättert in einem der verteilten Artikel, scheint aber nicht zu lesen. In den Gruppen beteiligen sich fast alle S an den Diskussionen, nur eine Gruppe ist wieder zum Lesen übergegangen und schweigt.

D steht plötzlich auf und geht zu der Gruppe links von ihr. Sie spricht einen S an: »Na – Sie sind ja ein richtiger Politologe! Wen interessiert schon ein Einzelschicksal?« (den S zitierend). S: »Äh, ja, also, ist doch so?« D erfreut: »Ja! Willkommen im Club! Wenn Sie nicht mehr von gut und schlecht reden, sondern neutral beurteilen, sind Sie wirklich in der Politologie angekommen!« (Ich bin etwas peinlich berührt und weiß nicht, ob es ernst gemeint ist oder nicht, aber es wirkt völlig ernst.) Als D daraufhin zur nächsten Gruppe weiterziehen will, scheinen die hinterlassenen S plötzlich motiviert zu abfälligen Äußerungen und überbieten sich in der Kritik des Quelltextes. Sie schimpfen kollektiv, etwa: »Das sind so Sachen, die hat man schon tausendmal gehört, so was ist original *stern TV*.« Große Zustimmung. D lächelt.

D verweilt einige Minuten bei jeder Gruppe, bei meiner aber nur eine Sekunde. Langsam glaube ich, dass ich ihr unangenehm bin.¹⁹

D zeigt zunächst phänomenal Unsicherheit in Bezug auf den Erfolg der Eigenständigkeit der Studierendengruppen und überprüft in allen Gruppen (außer meiner), ob dieser Effekt geglückt ist. Ihre Prüfung ist positiv verlaufen und sie freut sich über diesen Erfolg. Als sie die eine Gruppe verlässt, kann ein dramaturgisch interessantes Phänomen beobachtet werden: Die S, die zuvor einfach eine Arbeits-

19 (TB/SP/3-4).

gruppe waren, führen jetzt offensiv auf, eine Arbeitsgruppe zu sein. Sie machen einen Übergang vom »*doing*« zum »*showing doing*«²⁰, wie wir es bei Schechner formuliert finden. Sie diskutieren etwas lauter und energischer, um D die Produktivität ihrer Gruppe unter Beweis zu stellen. D ist zum Publikum geworden und die Studierenden zu Aufführenden.

11:05 Uhr: D sitzt wieder auf dem Pult: »Sooo, dann sehen Sie mal, dass Sie allmählich zum Ende des Denkens, Diskutierens, Plauderns kommen! – Fühlen sich alle imstande, die Fragen zu beantworten? Ich glaube schon, Sie haben ja alle munter diskutiert.« Sie nimmt noch mal auf, was ich eben am linken Tisch mitgehört hatte, und sagt voller Begeisterung, dass manche schon »politologisch verkorkst sind – was interessieren uns Einzelschicksale? Bravo!«, sagt sie freudestrahlend. (Ich suche nach Anzeichen von Ironie, kann den Gehalt nicht einordnen, finde aber keine.) Dann greift D die Frage nach der Qualität der Quelltexte auf und fragt, wie entscheidend das für die thematische Analyse ist. Meldungen aus der Gruppe, die alle besagen, dass es unwichtig sei, weil es ja um subjektive Aussagen gehe usw. Ein Handy klingelt, es stellt sich heraus, dass es Ds Handy ist. D sagt »Oh«, alle lachen. D auch. Während sie zur Tasche geht, sagt sie: »Sorry, ich hab'n Kind, das krank zu Hause liegt« (Handy öffnend), »das ist es aber nicht« (Handy zuklappend). Gelächter.²¹

In diesem Beispiel finden sich also mehrere liminale Phasen, in denen unterschiedliche performativen Verträge abgeschlossen werden. In der ersten liminalen Phase, in der D mit einigen der S die Tische zu Gruppen arrangiert hat, findet sich eine Form der kollektiven Erschaffung eines Raum-Settings, welches allerdings mehrere separierte Versammlungsorte in Form von Gruppentischen organisiert. Die später ankommenden Studierenden finden diese Raumordnung allerdings vor und ordnen sich in die Konstellation individuell ein. Der Unterschied zu dem gleichen Vorgang in ZPS-Lehrveranstaltungen und TdV-Performance-Besuchen besteht darin, dass Zuspätkommende sich in einen Versammlungskörper integrieren müssen, wie wir im Fall des Performance-Besuchs in der »Handling Diversity«-Vorlesung beobachten konnten. Im Fall der Gruppenarbeit geht es hingegen darum, als Gruppe von Individuen zu interagieren, die gerade kein kollektives Gleichschwingen der Fokus erreichen soll, sondern starke Einzelpositionen, die miteinander in Dialog gebracht werden sollen. Im Fall der Versammlung zu einem Publikumskörper soll theaterwissenschaftlich betrachtet allerdings keineswegs eine Auflösung des Individuellen erfolgen, sondern eine gemeinsam gestaltete Atmosphäre entstehen, die gerade durch das Wechselspiel der eigenen und der anderen Wahrnehmungen die

²⁰ »*Being* is existence itself. *Doing* is the activity of all that exists, from quarks to sentient beings to supergalactic strings. *Showing doing* is performing: pointing to, underlining, and displaying doing. *Explaining >showing doing<* is performance studies.« Schechner 2002. (S. 28). [H. i. O.]

²¹ (TB/SP/4).

Wahrnehmungsweisen fließend interagieren lässt. Im Seminar werden dabei in einer zweiten liminalen Phase an den verschiedenen Gruppentischen jeweils unterschiedliche Verhandlungen über die jeweilige Interaktionsweise der Individuen geführt. Im Fall meiner Tischgruppe in der Hauptsache nonverbal, was an mir als beobachtendem Faktor liegen kann, der eine gewisse Gehemmtheit in der Interaktion begründen mag. Von außen betrachtet entsteht aber durchaus an jedem Gruppentisch eine gemeinsam generierte Atmosphäre, die die einzelnen Tische als Gruppen im Raum unterscheidbar macht. Die Tischgruppen haben sich eigenverantwortlich auf Interaktionsweisen geeinigt. Als D diesen Erfolg kontrolliert, verbinden sich die Gruppen wieder mit ihr, indem sie sie zum Publikum und sich selbst zu Aufführenden machen und vice versa: Ds Präsenz als Publikum macht die Gruppen zu Aufführenden von Gruppenarbeit. Als D dann zur Diskussion der Gruppenergebnisse in der großen Runde auffordert, treten wir in eine dritte liminale Phase ein, in der sich die einzelnen Gruppen wieder zu einem kollektiven Seminarkörper umgestalten müssen, was wiederum einiger Verhandlungen bedarf. Diese werden von D insofern angeleitet, als sie beispielsweise bestimmt, welche Gruppe zuerst das Wort erteilt bekommt, und darin auch exemplarisch vorgibt, wer (der verkorkste Politologe) und wie (nämlich einzeln und für sich selbst sprechend, statt als Repräsentant der Gruppe) das geschieht. Als dann Ds Handy klingelt, wird deutlich, dass hier eine Verletzung der (bis dahin impliziten) gemeinsamen Vertragsregel »Handyklingelverbot« erfolgt, und dass es eine Erleichterung über die Sanktionsfreiheit des Regelverstoßes gibt, da es sich um D selbst handelt, die die Sanktionsgewalt in diesem Setting innehat. Trotzdem verspürt D das Bedürfnis, ihren Regelverstoß für die Gruppe zu begründen, und tut dies mit der Einführung einer Art »Ausnahmeparagraf« in Form ihres erkrankten Kindes. Damit wird die Gültigkeit des Vertrags gleichzeitig wieder für alle Anwesenden hergestellt, zumal sie vorführt, dass der Ausnahmefall nicht gegeben ist, der den Regelbruch legitimieren würde (»Das ist es aber nicht«, Handy zuklappend). Hier wird durch die Verhandlung einer Regel des performativen Vertrags eine Kollektivierung erzeugt, welche die S und D für alle Anwesenden als Handlungsgemeinschaft spürbar werden lässt und die zuvor separierten Handlungsgemeinschaften der Gruppentische in einem gewaltfreien Übergang von einer primären zu einer sekundären Gemeinschaft macht.

Eine vergleichbare Situation mehrerer ineinander übergehender liminaler Phasen konnte ich auch bei einer Vielzahl von Konferenzeröffnungen beobachten. Exemplarisch schildere ich die Eröffnung einer Konferenz an einer renommierten Universität in Deutschland, bei der es um das Verhältnis von Kritik und Wissenschaft in unterschiedlichen Dimensionen ging. Die Performanz der liminalen Übergänge zeugt hier allerdings nicht von Gewaltfreiheit:

Die Konferenz wird in einem repräsentativen Raum mit wandhohen Fenstern im Erdgeschoss eröffnet. Der Raum zeigt eine Zweiteilung. Im vorderen Bereich ist eine kleine Bühne aufgebaut, auf die zwei Blöcke von Stuhlreihen (je zehn Reihen à acht Stühle) blicken, getrennt durch einen Mittelgang. Im hinteren Teil des Raumes ist eine freie Fläche mit vereinzelten Stehtischen, umkreist von Stellwänden, sichtbar.

Nach der Begrüßung durch die Veranstaltenden und einigen Reden von Vertretungsvertreter*innen, also nach etwa 35 Minuten, steht nun ein sog. »Knowledge-Café« im Plan, in dem die etwa 80-100 bisher eingetroffenen Teilnehmer*innen der Konferenz dazu angehalten werden, sich unter Anleitung auszutauschen. Der Zeitpunkt scheint mir nicht ganz günstig gewählt, da immer noch verspätete Teilnehmer*innen eintreffen, welche sich unsicher in die bestehenden Stuhlreihen einordnen. Dabei zeigen sie einen Ausdruck der Scham ob ihrer Sichtbarkeit als Individuum, der jedes Mal von ihrem Gesicht verschwindet, sobald sie sich setzen, so als seien sie nun wieder unsichtbar geworden. Die Aufregung der neuen Situation einer Tagungseröffnung mit all ihren Unbekannten hat sich also noch nicht recht gelegt, als die Leiterin des Knowledge-Cafés nach den routinierten Redner*innen universitärer Gremien recht kontrastreich das Mikrofon übernimmt, nämlich mit zitternder Hand und brüchiger Stimme. Auch entschuldigt sie sich sogleich für das ungewöhnliche Format, das nun erprobt werden solle, aber sie habe das auf einer großen internationalen Konferenz gesehen und da sei es sehr erfolgreich gewesen im Sinne der Vernetzung, und hier solle es ja auch irgendwie um Vernetzung gehen, daher bitte sie uns jetzt alle aufzustehen, obwohl wir uns ja gerade erst gesetzt hätten, und in den hinteren Teil des Raumes zu gehen, wo keine Stuhlreihen, sondern Stehtische auf uns warten würden, da werde sie dann gleich weitersprechen.

Ich sehe, wie einige Teilnehmer*innen mit den Augen rollen und leise seufzen, während sie umständlich ihre Tagungsmappen in Taschen packen, die sie unter ihren Stühlen hervorziehen, und sie unentschlossen über die Schulter hängen, um sie gleich wieder abzustellen, ohne die Henkel loszulassen, und sie schließlich mehrheitlich auf den Stühlen zurücklassen. Ich für meinen Teil bin ebenfalls unentschlossen und nehme meine Tasche ein Stückchen mit, um sie dann nach der Hälfte des Weges doch auf einem Stuhl liegen zu lassen. Die Unentschlossenheit setzt sich auch ohne Tasche fort: Einige peilen einen Tisch an, um dann plötzlich zu wenden und zu einem anderen Tisch zu gehen, andere verlassen den Tischbereich lieber erst mal wieder und stellen sich an die ringsherum aufgebauten Stellwände, um dann fast erschrocken von da wieder in die Mitte des Raums zu flüchten, vielleicht weil sie fürchten, dass man an den Stellwänden etwas präsentieren soll. Nach etwa fünf Minuten übernimmt die zittrige Stimme wieder das Kommando und erklärt uns diverse bunte Schreibutensilien auf den Stehtischen, auf denen wir Fragen notieren sollen, die dann diskutiert werden sollen. Damit

dies auch geschehe, hat jeder Tisch (wie zur Sicherheit oder Kontrolle) eine Person aus dem Veranstaltungsteam zugeordnet bekommen, die unsere Diskussionsergebnisse auf den bunten Zetteln festhalten soll. An meinem Tisch kommt das Gespräch nicht in Gang und die Veranstaltungsperson übernimmt die Gesprächsleitung mit der Frage: »Was soll ich hier notieren?« Ich schaue mich bei den Nachbartischen um, wo sich ähnliche Situationen etabliert haben, und aus irgendeinem Grund werde ich ein wenig traurig, oder genauer röhren mich die Wissenschaftler*innen, wie sie da in Gruppen an ihren Tischen stehen und zu Diskussionen gedrängt werden, deren Inhalte sich möglichst schnell auf kleinen bunten Zetteln wiederfinden sollen. Sie scheinen sich mehrheitlich recht unwohl zu fühlen, wenn ich die Körpersprache und die dem Tisch abgewandte Körperhaltung richtig interpretiere, die sich bei den meisten Teilnehmenden beobachten lässt: Sie wirken so, als wollten sie die Tische möglichst wenig mit ihren Körpern berühren, wie Fluchttiere, die sich aus Vorsicht weigern, ihre Körper abzulegen, damit sie jederzeit wegrennen können. Nach einiger Zeit beendet die brüchige Stimme die sog. »Gruppendiskussionen« und die einzelnen Gruppen müssen ihre bunten Zettel vorlesen, während sie an die Stellwände gepinnt werden. Eine Gruppe, bei der die Diskussion wohl besser funktioniert hat, oder die zumindest mit sehr vielen bunten Zetteln aufwarten kann, erntet »freundlichen Spott« ob ihres Strebertums. An die Inhalte all der Zettel erinnere ich mich leider nicht.

Es folgt die erste Kaffeepause, in der zu meiner Überraschung kaum jemand miteinander im Gespräch ist, und ich denke, dass das ein interessantes Ergebnis dieses Vernetzungsversuchs ist. Ich frage mich weiter, ob sie sich wohl drinnen schon genügend vernetzt haben und nun in der Pause »freimachen« können, oder ob sie nun ganz einfach keine Lust mehr auf Vernetzung haben? Ich für meinen Teil habe mich nicht vernetzt und für den Moment auch keine Lust dazu und gehe zu meinen Kolleg*innen nach draußen.²²

In diesem Setting gibt es zwei liminale Phasen, von denen die erste routiniert über die Bühne geht und keinerlei Fragen eröffnet. Der performative Vertrag ist allen bekannt: Er zeigt eine stabile Regelhaftigkeit, in die sich die Teilnehmenden einordnen können. Auch für die Neuankommenden ist er bekannt, was sich an ihrem Unwohlsein, ihn zu verletzen, zeigt, und an der Erleichterung, sich wieder in ihn einzufügen. Er wird also nicht kollektiv verhandelt, sondern lediglich kollektiv bestätigt. Es handelt sich um einen Vertrag, der unabhängig von den anwesenden Individuen gestaltet ist, weil institutionell gegeben, sodass die Anwesenden ihm nur dadurch zustimmen müssen, dass sie ihn performativ (mit-)vollziehen.

Die zweite liminale Phase, die mit der Ankündigung des »Knowledge-Cafés« beginnt, stößt sofort auf Widerstände (z.B. in Form von Augenrollen). Sie führt zu

22 (TB/KKW/1-3).

Desorientierung und damit einhergehend zu starker Unsicherheit, die sich im Hin- und -her-Tragen der Taschen und dem Hin- und -her-Laufen zwischen Stehtischen und Stellwänden äußert. An den Stehtischen in den Gruppen angekommen, hat man sich schließlich kollektiv auf Unwohlsein geeinigt. Dramaturgisch betrachtet liegt das sicherlich in der Hauptsache an der phänomenal wahrnehmbaren Angst der Leiterin, die sich in ihrem Zittern von Hand und Stimme offenbart und ebenso am ungünstigen Zeitpunkt des performativen Vollzugs. Das Einlassen auf eine unbekannte Situation mit unbekannten Menschen verlangt Vertrauen und im besten Fall auch eine gewisse Gelassenheit, die die Leiterin nicht nur nicht ausstrahlt, sie entschuldigt sich sogar für diese »Zumutung«, noch bevor sie die Situation überhaupt vorstellt. Sie hätte auch mit energetischer Stimme freudig mitteilen können, dass wir mal etwas anderes machen, als zehn Stunden auf unbequemen Stühlen zu sitzen, ohne die Möglichkeit des Austauschs mit anderen Teilnehmer*innen. Die resonierende Performanz wäre sicher eine andere gewesen. Auch ihre Begründung für diese »Zumutung« mit der Verwertungslogik solcher Experimente ist kontraproduktiv, ist es doch ein unbeliebtes Faktum der akademischen Arbeit, dass immer weniger Raum für inhaltlichen Austausch vorhanden ist, weil man sich ständig um Finanzierungen, also um Vernetzungen und Verwertungen kümmern soll. Bedenkt man, dass ein inhaltlicher Schwerpunkt der Konferenz die Frage nach kritischer Selbstreflexion akademischer Praktiken darstellt, ist diese Begründung ein Fauxpas – sowohl gemessen am eigenen Tagungsthema als auch am Format, das nicht »Vernetzungscafé« sondern »Knowledge-Café« verspricht. Hierdurch stellen sich die Weichen für die Erwartungen an die Veranstaltung neu und führen in der Situation zu einem kollektiven Fluchtmpuls. Den Teilnehmenden, die mit der Erwartungshaltung eines kritischen Diskurses in Bezug auf akademische Praktiken angereist sind, wird suggeriert, dass die Konferenz vorwiegend dem Netzwerken in der akademischen Landschaft dienen soll und das Thema von sekundärem Interesse ist, also keine kritische Reflexion der Selbstvermarktungsprämissen erwünscht ist. Solchen Teilnehmenden wird vermittelt, dass sie sich vom angeblich kritischen Thema der Konferenz haben blenden lassen und akademischen Machtmechanismen in die Falle gegangen sind, was mehrheitlich zu Fluchtmpulsen führt. Es wird also eine Verhandlung der Verhandlungsweisen vorgestellt, der viele Teilnehmende intuitiv ihre performative Zustimmung verweigern. Tatsächlich wird sich diese Komponente des performativen Vertrages für den weiteren Verlauf der Konferenz als grundlegende Problematik offenbaren, worauf ich im folgenden Kapitel noch genauer eingehen werde.

Zusammengefasst können wir festhalten, dass liminalen Phasen auch in akademischen performativen Ereignissen eine hohe Bedeutsamkeit zuzusprechen ist. Auch hier werden Grundlagen für performativer Verträge verhandelt, bestätigt oder verweigert. In Bezug auf diese performativen Verträge konnten dahingehend einige Unterschiede aufgezeigt werden, wobei sich als zentral erwies, welche Be-

deutung Resonanzprozessen in ihnen zukommt. Wir konnten beobachten, dass es sowohl in monologisch als auch in dialogisch orientierten Settings eine große Bandbreite der Gestaltung dieser Resonanzprozesse gibt. Dabei können wir nun festhalten, dass ein bestimmtes Format, also eine Vorlesung, ein Seminar oder eine Konferenz, in Bezug auf die monologische oder dialogische Maxime seines Vollzugs keine Eindeutigkeit aufweist. Die Performativität seines Vollzugs hängt von dem Zusammenwirken aller Beteiligten ab und gestaltet sich in Abhängigkeit ihrer Interaktionen. Ein Monolog kann sich in seinem Vollzug gänzlich auf emergente Reaktionsweisen zwischen Vortragenden und Wahrnehmenden einlassen und so eine dezidiert dialogische Vollzugsweise besitzen, ein Dialog kann sich emergenten Faktoren gegenüber ignorant verhalten und so monologisch in seiner Vollzugsweise sein. Es gibt dabei durchaus Rahmenbedingungen (wie den Veranstaltungsraum oder die Anzahl der Teilnehmenden), die den einen oder den anderen Vollzug begünstigen oder erschweren, aber beide Vollzugsweisen sind prinzipiell immer möglich. Diese Rahmenbedingungen können wir als institutionelle Grundlagen performativer Verträge verstehen, die eine bestimmte Normativität aufweisen und welche die Beteiligten von Wissens- und Bildungsaufführungen bestätigen oder ablehnen können. Zustimmung wie Ablehnung zu performativen Vertragsgrundlagen können sich produktiv oder destruktiv gestalten, wie wir anhand der von Resonanz oder von Ignoranz geprägten Feedback-Schleifen phänomenal feststellen konnten. Die von Resonanz geprägten Feedback-Schleifen in der Verhandlung der performativen Verträge zeigten eine auf die Dynamik des performativen Ereignisses bezogen öffnende und vitalisierende Wirkung, wohingegen die von Ignoranz geprägten Feedback-Schleifen eine schließende und ermüdende Wirkung zeigten. Dabei ist es unmöglich, sich nicht zu den performativen Verträgen dieser Ereignisse zu verhalten. Sie werden immer verhandelt. Fischer-Lichte formuliert das in Bezug auf Aufführungen allgemein folgendermaßen:

»Aufführungen, welcher Art auch immer, sind daher zugleich als ethische Herausforderungen zu fassen. Denn da jeder Einzelne – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – sowohl den Verlauf der Aufführung mitbestimmt als auch sich von ihm bestimmen lässt, nimmt keiner ›passiv‹ an der Aufführung teil. Jeder ist insofern auch mitverantwortlich für das, was sich während der Aufführung ereignet. Wer dabei bleibt, erklärt damit sein grundsätzliches Einverständnis mit dem, was geschieht. Wer nicht einwilligt, kann versuchen, sich mit seiner Kritik und seinen Vorstellungen durchzusetzen, oder auch den Raum verlassen. Wer teilnimmt, trägt prinzipiell Mitverantwortung.«²³

In Bezug auf die durch Resonanz geleiteten Feedback-Schleifen wurde dabei stets die Mitverantwortung aller Beteiligten für das Wissens- oder Bildungsereignis be-

23 Fischer-Lichte 2012. (S. 57).

tont, im Fall der durch Ignoranz geleiteten Feedback-Schleifen fand diesbezüglich eine Verdrängung statt. Erstes ließ sich in Form einer dialogischen Maxime des performativen Vollzugs wahrnehmen, Zweiteres in Form einer monologischen Maxime. Die Konsequenzen der unterschiedlichen Vertragsgrundlagen werde ich im nächsten Teil des Kapitels genauer in Augenschein nehmen, in dem wir uns nun mit der Ausgestaltung von autopoietischen Feedback-Schleifen befassen werden.

Aufführungsanalyse: Ausgestaltung autopoietischer Feedback-Schleifen von Wissens- und Bildungsaufführungen

Ausgehend von den liminalen Phasen und den in ihnen gelegten Grundlagen der performativen Verträge möchte ich nun auf performative Vollzugsweisen von Wissens- und Bildungsaufführungen eingehen. Dabei wird uns interessieren, welche Konsequenzen welche Vertragsgrundlagen in Bezug auf die Ausgestaltung autopoietischer Feedback-Schleifen haben. Wir werden Unterschiede in Bezug auf die von den Beteiligten in der liminalen Phase beschlossene dialogische oder monologische Maxime feststellen, wobei noch einmal explizit zu betonen ist, dass auch eine *monologische* Maxime im performativen Vollzug von *allen* Beteiligten gemeinsam hervorgebracht werden muss. Bei Theateraufführungen spricht Fischer-Lichte diesbezüglich von der stets implizit – bisweilen auch explizit – vorhandenen wechselseitigen Einflussnahme und geteilten Verantwortung bei gleichzeitiger Unverfügbarkeit über den Gesamtprozess:

»Durch den Rollenwechsel [von Akteur*innen und Zuschauer*innen] wird offenbar, dass der ästhetische Prozess der Aufführung sich stets als Selbsterzeugung vollzieht, als eine autopoietische, sich ständig verändernde *feedback*-Schleife. Selbsterzeugung meint, dass zwar alle Beteiligten sie gemeinsam hervorbringen, dass sie jedoch von keinem einzelnen vollkommen durchgeplant, kontrolliert und in diesem Sinne produziert werden kann, dass sie sich der Verfügungsgewalt jedes einzelnen nachhaltig entzieht. Es erscheint daher wenig hilfreich, von Produzenten und Rezipienten zu sprechen. Vielmehr handelt es sich eher um Mit-Erzeuger, die in unterschiedlichem Ausmaß und in unterschiedlicher Weise an der Gestaltung der Aufführung mitwirken, ohne sie bestimmen zu können. In dem Prozess, in dem sie mit ihren Wechselwirkungen die Aufführung hervorbringen, bringt umgekehrt die Aufführung sie allererst als Akteure und Zuschauer hervor.«²⁴

Wenn wir diesen Gedanken jetzt wieder auf Wissens- und Bildungsaufführungen im Hochschulbereich übertragen, ist unbestreitbar, dass es auch hier eine wech-

24 Fischer-Lichte 2004. (S. 80ff.).

selseitige Einflussnahme, eine Gleichzeitigkeit von Tun und Erleben, von Verantwortung und Unverfügbarkeit gibt, in der alle Beteiligten die Veranstaltung hervorbringen und dadurch gleichsam zu ihren Akteur*innen und Zuschauer*innen werden. So wie es keine Theateraufführung ohne Publikum geben kann, kann es kein Seminar, keine Vorlesung ohne Studierende geben und keinen Tagungsbeitrag ohne Hörer*innen, die in wechselseitiger Einflussnahme mit den Dozierenden oder Vortragenden gemeinsam etwas erzeugen, was sich gleichzeitig der Kontrolle jedes Einzelnen entzieht. Wenn man aus dieser Perspektive auf Lehrveranstaltungen oder Tagungen blickt, muss es uns wundern, dass Beteiligte sich, wie wir bereits in der liminalen Phase beobachten konnten, mitunter keineswegs so verhalten, als hätten sie eine gemeinsame Verantwortung für das Gelingen einer akademischen Veranstaltung. Es wirkt bisweilen eher so, als gäbe es Wissensanbieter*innen, die ihre Ware abliefern, deren Empfang dann vom Kunden quittiert oder verweigert wird (das gilt oft umso mehr für digitale Veranstaltungen).²⁵ Wechselseitige Einflussnahme im Sinne einer autopoietischen Feedback-Schleife, d.h. der emergente Austausch von Wissen oder Gedanken, also der Diskurs, inklusive seiner Eigenschaft zu überraschen und dadurch neue Gedanken hervorzubringen, wird in akademischen Wissens- und Bildungsaufführungen sehr unterschiedlich präsentiert. Wie sich die akademische Landschaft aktuell darstellt, konstituieren aber natürlich alle Beteiligten gemeinsam. Man könnte frei nach Watzlawick²⁶ sagen: Man kann nicht nicht performativ wirksam sein, die Frage ist nur, ob man es bewusst oder unbewusst ist. Hier gibt es große Unterschiede in der Performativität von Veranstaltungsvollzügen, die wir uns noch einmal genauer ansehen werden. Die im performativen Vertrag zustande gekommenen Resonanz- oder Ignoranz-Bewegungen haben dabei starke Auswirkungen auf das Bewusstsein aller Beteiligten von der geteilten Verantwortung für den Vollzug der Veranstaltung, und sie hängen, wie gezeigt werden konnte, mit der Frage nach einer monologischen oder dialogischen Maxime in ihrer Vollzugsweise zusammen.

Um diese Zusammenhänge analysieren zu können, betrachten wir zunächst noch einmal exemplarisch einige Situationen aus der »Handling Diversity«-Vorlesung, um Aufschlüsse darüber zu erlangen, wie eine dialogische Struktur monologisch in ihrem Vollzug sein kann:

-
- 25 Einige dieser Gedanken habe ich bereits in einem Dialog mit Jörg Holkenbrink angeführt: Holkenbrink, Jörg/Seitz [Suchard], Anna: »Die subversive Kraft der Verletzlichkeit – Ein Dialog über Wissenskulturen und ihre Aufführungen«, in: Ingrisch, Doris/Mangelsdorf, Marion/Dressel, Gert [Hg.]: *Wissenskulturen im Dialog – Experimentalräume zwischen Wissenschaft und Kunst*, Bielefeld, 2017. (S. 97–110).
- 26 In Anlehnung an: »Man kann nicht *nicht* kommunizieren«, in: Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D.: *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern/Stuttgart/Toronto 1990. (S. 53). [H. i. O].

Wieder eine »Flüsteraufgabe (zu zweit, fünf Minuten)«, die Aufgabenstellung wird projiziert. Laute Gespräche im Raum, in meinem näheren Umfeld spielen alle S mit ihren Smartphones oder unterhalten sich privat. Keine Spur von »Flüstern« oder Beschäftigung mit der »Aufgabe«.

[...]

D fragt nach Ergebnissen. Niemand scheint ihn zu beachten, er schweigt für lange Zeit (ca. eine Minute). Irgendwann meldet sich ein S, kurzer Beitrag, den ich akustisch nicht verstehe, dann Schweigen. D reagiert darauf mit einer Aneinanderreihung von Variationen und Präzisierungen der Fragestellung, bis noch eine Meldung kommt, kurzer Beitrag ohne Anschlussmöglichkeit. D stellt das Fragen ein.²⁷

Hier können wir eine Fortsetzung der im performativen Vertrag vereinbarten Verhaltensweise aus der liminalen Phase erneut bestätigt finden. Es zeigt sich eine wechselseitige Ignoranz der Beteiligten, die jedoch keine emergente Verhaltensweise evoziert. Der Plan wird nicht geändert. Es zeigt sich keine situative Varianz, außer dass D weiterspricht, bis der geplante Umstand, die Beantwortung der Frage, eintritt. Die Studierende, die zu dieser Planmäßigkeit verhilft, zeigt umgekehrt auch keine emergente Initiative, da sie keine Sorgfalt darauf verwendet, von den übrigen Anwesenden verstanden zu werden, sondern stattdessen nur den Beitrag abliefert, den D zum Fortfahren benötigt. Die übrigen S fordern die akustische Verständlichkeit des Beitrags ebenfalls nicht ein und zeigen phänomenal keine Mitverantwortung für den Vollzug des Frage-Antwort-Prozesses. Sie zeigen sogar Ignoranz in Bezug auf die Wahrnehmung dieses Prozesses, was D wiederum ignoriert. Die Spaltung der Bühnen- und Tribünensituationen wird im performativen Verlauf der Veranstaltung immer seltener durchbrochen, sondern verfestigt sich zunehmend. Mein protokollarisches Ich wird in diesem Verlauf immer ratloser in Bezug auf diese Dynamik und reagiert mit einer weiteren räumlichen Wahrnehmungsanalyse:

Die Stimmen der S scheinen auf einer anderen Frequenz stattzufinden. Sie sprechen zwar ohne Mikrofon, doch auch ihre Stimmen wirken entleibt, weil man nur schwer wahrnehmen kann (akustisch & visuell), wer genau gerade spricht. Der »Bühnenraum« und der »Zuschauerraum« wirken voneinander getrennt, wie zwei verschiedene Kanäle. Worin auch eine mögliche Erklärung für das anhaltende Gemurmel zu finden wäre, von dem D offenbar keinerlei Notiz nimmt. »Stabile vierte Wand« würde man im Theater sagen. Ich fühle mich eher wie beim Fernsehen, also so, als hätten meine Aktivitäten keinerlei Auswirkungsmöglichkeit auf das Bühnengeschehen, auf die Vorlesung, auf D. Ich ertappe mich bei dem Gedanken, eine SMS zu verfassen. Nichts signalisiert mir, dass das störend wäre oder

27 (TB/HD/4).

überhaupt einen Effekt auf die Situation hätte.

[...]

Ab 13 Uhr gehen immer wieder einzelne S aus dem Raum. Wenn jemand durch die Reihe will, müssen alle anderen aufstehen, wie im Stadttheater. Das Gemurmel hält an, Geraschel überall, ohne dass D auch nur aufblickt (auch nicht, wenn S den Raum verlassen). D wirkt dabei aber durchaus entspannt, locker, gut gelaunt, er spricht flüssig und konzentriert – nur dass ihm eben niemand zuhört.

Die Atmosphäre hat für mein Empfinden *nichts* Gemeinschaftliches. Ich kriege langsam schlechte Laune. Die Stimmung hier auf der Tribüne wirkt unkonzentriert, müde, genervt. Alle sind auf D ausgerichtet, der von Zeit zu Zeit zu versuchen scheint, diese Fixierung zu unterlaufen, indem er Fragen an die S stellt. Diese Versuche wirken auf mich verzweifelt, weil die Resonanz *völlig* ausbleibt. Sie scheinen zum Scheitern verurteilt, vielleicht weil sie den räumlichen Bedingungen gegenüber ignorant verlaufen. *Diktatur der Architektur*.

13:20 Uhr: D wählt in einem Satz unglücklicherweise die Formulierung: »Das war's (was der Kollege mir mitgegeben hat)«. Sofort ist der Startschuss zum Einpacken gefallen, das Gemurmel zu Lärm angestiegen. D spricht einfach weiter. Viele S packen ihre Sachen ein. »Wir haben noch Zeit für Fragen und Diskussion.« Es ist sehr, sehr laut. D scheint das gar nicht wahrzunehmen, er zeigt keinerlei sichtbare Reaktion. Es gibt eine Meldung, da reguliert D endlich die Lautstärke, als habe er gerade erst den Lärmpegel bemerkt: »So geht das nicht, Sie lauter, alle anderen bitte leiser.« Nach Beantwortung dieser Frage macht D den Vorschlag, »hier abzubrechen«, angeblich wegen des schönen Wetters.

13:23 Uhr: Ende der Vorlesung, klopfklopfklopf. Alle erheben sich sofort, Stau in den Gängen.²⁸

Im performativen Vollzug dieser Vorlesung ist für mich kaum wechselseitige Wahrnehmung spürbar. Mein protokollarisches Ich empfindet subjektiv keine Auswirkungsmöglichkeit auf die Situation, die auf mich seltsamerweise wie zwei voneinander stark abgetrennte Situationen wirkt. Auf der einen Seite die Situation von D, bei dem sich beinahe keinerlei Wahrnehmung der S beobachten lässt, und auf der anderen Seite die Situation der S, bei denen sich beinahe keinerlei Wahrnehmungen von D beobachten lassen. Im gesamten Verlauf der Vorlesung kann ich fünf Ausnahmen von dieser Verhaltensweise ausmachen. Es gibt vier S (von ca. 140), die auf Ds Fragen antworten, und am Schluss D, der die Lautstärke reguliert, von der er plötzlich offenbar doch Notiz nimmt, was mein protokollarisches Ich bis zu diesem Moment tatsächlich grundlegend infrage gestellt hatte, da es keinerlei wahrnehmbare Reaktionsweise beobachten konnte. Immer wieder komme ich auf die Architektur zu sprechen, weil mein protokollarisches Ich nach Begründungen für

28 (TB/HD/4-5).

die performative Vollzugsweise sucht. Tatsächlich sind in der Architektur institutionelle Rahmenbedingungen performativer Verträge manifestiert, wie wir bereits in der liminalen Phase feststellen konnten, als die Ausrichtung der Klapptische verhindert, dass ich mich schräg zur Bühne hinsetze. Beim Performance-Besuch im selben Raum wird die architektonische Situation jedoch als eine Art »Mitspieler« thematisiert und dadurch sogleich in ihrer Normativität verflüssigt.

Dramaturgisch betrachtet kann es Mitgestaltungsmöglichkeiten, die auch als solche erlebt werden, nur in konkreten Situationen geben (nicht abstrakt oder theoretisch, sondern als *Erfahrung*). Studierende wie Lehrende müssen sich selbst und einander dazu in einer konkreten Situation *wechselseitiger* Bezug- und Einflussnahme erfahren, also in Forschungs-, Lehr- und Lernweisen, die ein rekursives (oder dialogisches) Design ihres Verlaufs ermöglichen, also eine resonanzgeleitete auto-poietische Feedback-Schleife beinhalten. Es muss einen Unterschied machen (können), *wer* anwesend ist und *wie* er oder sie anwesend ist. Im Idealfall müssten sich hierbei Unterschiede in Form *und* Inhalt einer akademischen Veranstaltung konstituieren (können), die in einem dialogischen Prinzip ihres Vollzugs begründet liegen. In der Mehrheit der akademischen Veranstaltungen, die ich teilnehmend beobachtet habe, war das de facto nicht der Fall, sie folgten stark monologischen Prinzipien, die keinerlei Abweichungsmöglichkeiten in ihrem Vollzug vorsahen. Die Anwesenheit von Studierenden wirkte tatsächlich häufig so, als ob sie keinerlei Einfluss auf die Veranstaltung habe – und haben könnte. Die geschilderte drastische Erfahrung, die ich ausgerechnet bei einer teilnehmenden Beobachtung in einer Einführungsvorlesung zum Thema des Umgangs mit Diversität in der Didaktik gemacht habe, steht hier nicht allein. In Veranstaltungen ohne expliziten Performance-Anteil habe ich, mit einigen wenigen Ausnahmen, die Beobachtung gemacht, dass die Teilnehmenden nur kurz (<1/3 der Veranstaltungszeit) Aufmerksamkeit bekunden. Häufig sind sogar gar keine Aufmerksamkeitsbekundungen zu beobachten, sondern im Gegenteil ziemlich deutliche Signale von Desinteresse wahrnehmbar, die aber wiederum ohne Resonanz bleiben (also eine Resonanzlosigkeit verkörpern, die wiederum ohne Resonanz bleibt). Bereits 2014 haben Bildungstechnolog*innen der Universität des Saarlandes eine Studie²⁹ durchgeführt, die diese Beobachtungen bestätigt. Sie haben die Mediennutzung von Studierenden in Lehrveranstaltungen beobachtet und stellten fest: »Die meisten Studenten, die wir beobachtet haben, haben sich mit vorlesungsfernen Aktivitäten beschäftigt.«³⁰ Gleichzeitig haben sie auch Lehrweisen beobachtet und kamen hier zum

²⁹ Gehlen-Baum, Vera/Weinberger, Armin: *Computers in Human Behavior – Teaching, learning and media use in today's lectures*. (DOI: 10.1016/j.chb.2014.04.049). (27.02.2019).

³⁰ Universität des Saarlandes: »Was machen Studenten während der Vorlesung? – Studie gibt Aufschluss«, Pressemitteilung, in: idw – Informationsdienst Wissenschaft, <http://idw-online.de/de/news593932> (30.06.2014). (S. 1).

selben Ergebnis wie meine Beobachtungen: »Die meisten Dozenten halten einen reinen Frontalunterricht, in dem sie den Studenten neue Informationen präsentieren. Eine Interaktion, etwa in Form von Fragen, mit den Studenten kommt nur selten vor.«³¹ Während also in der Schule Frontalunterricht mittlerweile verpönt ist, steigt sein Anteil in den Universitäten wieder an. Demzufolge werden also angehende Lehrer*innen frontal dazu ausgebildet, in den Schulen keinen Frontalunterricht durchzuführen. Interessant an der Studie ist außerdem, dass bei den genannten Interaktionen mit Studierenden ebenfalls keine Erhöhung der Konzentration aufseiten der Studierenden beobachtet werden konnte, was sich wiederum mit meinen Beobachtungen aus der geschilderten Vorlesung deckt und dramaturgisch begründet werden konnte.

In meinen Beobachtungen war mir, neben den rein körpersprachlichen Aktionen, auch die Nutzung von technischen Geräten ein zuverlässiger Indikator für mangelnde Konzentration von Studierenden auf Lehrinhalte. Ebenso bewertete ich das Führen von Privatgesprächen zwischen Teilnehmer*innen sowie Nahrungsaufnahme während der Veranstaltung als Zeichen von Konzentrationsverlust. Es gibt auch explizite Selbstaussagen in dieser Hinsicht; eine Studentin brachte es folgendermaßen auf den Punkt: »Ich habe in meinem bisherigen Studium vier Performance-Besuche des TdV erlebt, und jedes Mal bemerke ich, dass sie mich wach und neugierig machen, während mich die allermeisten Seminare müde und gelangweilt machen.«³² In nahezu allen Formaten ohne expliziten performativen Anteil, die ich teilnehmend beobachtet habe, und in *allen* Gesprächen, die ich mit Angehörigen von Universitäten geführt habe, kommt dabei interesseranterweise mindestens eines der Schlüsselworte »müde« und/oder »abgeschaltet« vor. Im Kontrast dazu formuliert der Bildungsphilosoph Peter Bieri: »Sich bilden – das ist wie aufwachen.«³³

Wenn ich die Vorlesungssituation vor meinem inneren Auge Revue passieren lasse, stelle ich fest, dass die S durchaus »tätig« sind: Sie scrollen auf ihren Smartphones herum, essen, trinken, und es stellt sich die Frage, warum mein protokollarisches Ich sie als »müde« bezeichnet. Nachdem ich daraufhin meine Aufzeichnungen noch einmal prüfte, stellte ich fest, dass der stärkste Hinweis auf die Müdigkeit ist, dass ihre Bewegungen dabei tatsächlich sonderbar langsam sind, vergleichbar der Performanz von Chamäleons, wie sich an einer Stelle meines Protokolls aus der »Handling-Diversity«-Vorlesung nachvollziehen lässt:

Ein S neben mir zieht eine Flasche in Zeitlupe aus der Tasche, sodass es besonders lange raschelt, statt sie in einer entschlossenen Bewegung herauszuholen (was

³¹ Ebd.

³² (TB/A.PBH/8).

³³ Bieri, Peter: *Wie wollen wir leben?*, München 2015. (S. 83).

sicher weniger störend wäre). Direkt vor mir schält eine S eine Orange, ihre Hände bleiben dabei unter dem Klapptisch. Wenn sie genug Schale gesammelt hat, um die Schälhand leeren zu müssen, zieht sie den rechten Arm zum Oberkörper, und in einer langsam Bewegung ohne Tempohöhepunkt fährt sie ihn oberhalb des Klapptisches wieder aus und legt die Schale dort ab, indem sie den ganzen Unterarm dreht und ihn dann zurück unter den Tisch »fährt«. Ich sage »fährt«, weil es mich an einen Roboterarm erinnert. Ihre Aufmerksamkeit ist dabei ihrer Performanz nach nicht bei D, sondern bei der Apfelsine, ihr Blick ist nämlich seltsamerweise nach unten gerichtet, wo sie ja aber nur den Klapptisch sehen kann, der die Orange verbirgt, sodass sie ihr Schälwerk gar nicht sehen kann.³⁴

Wenn ich einen atmosphärischen Vergleich anstellen sollte, würde ich für diese Szene die Atmosphäre eines Wartezimmers in einer Arztpraaxis heranziehen. Auch dort sind die Menschen irgendwie »tätig«, lesen Illustrierte oder scrollen auf ihren Smartphones herum, aber es ist eine eindeutig *passive Aktivität*³⁵. Ihre Tätigkeiten sind in gewisser Weise darauf bedacht, die Situation eher zu verdrängen als zu gestalten. Genau wie in der Vorlesung sind auch im Wartezimmer die Menschen einander Fremde, die sich wechselseitig offensiv fremd bleiben wollen. Es gilt als unhöflich, den anderen überhaupt zu zeigen, dass man sie wahrnimmt. Man ist darauf bedacht, einander nicht anzusehen und umgekehrt nichts zu tun, was Aufmerksamkeit erzwingen würde. Das führt zu einer sonderbaren Weise des Tätigseins. Es versucht Plötzlichkeit und Impulsivität zu vermeiden und wird dabei seltsam gleichförmig und langsam, wie Unterwasserbewegungen, oder als würde man ein Instrument mit einem Schalldämpfer ausstatten, sodass der Ton rund, also eckenlos, wird.

Dramaturgisch betrachtet handelt es sich bei einer Vermeidung von Impulsivität um eine Vermeidung von Rhythmuswechseln. Das wirkt müde und ermüdend. Ein Moment von Emergenz kann sich in einer passiven Aktivität nicht einstellen, weil dieser den gegenteiligen Modus, die *aktive Passivität*, verlangt. Die aktive Passivität ist ein Zustand von wahrnehmender Aufmerksamkeit oder aufmerksamer Wahrnehmung, bereit, Impulse zu empfangen oder sich von einem eigenen Impuls überraschen zu lassen. Es ist durchaus auch ein Fließen, aber im Sinne eines Im-Fluss-Seins, also von einer Bewegung bzw. Bewegtheit, die sich bestimmen lässt.

34 (TB/HD/3).

35 Hiermit nehme ich Bezug auf die von Martin Seel entwickelte Konzeption *aktiver Passivität* als Modus eines einlassenden Sich-bestimmen-Lassens. Vgl. Seel, Martin: *Sich bestimmen lassen – Studien zur theoretischen und praktischen Philosophie*, Frankfurt a.M. 2002; sowie: Seel, Martin: *Aktive Passivität – Über den Spielraum des Denkens, Handelns und anderer Künste*, Frankfurt a.M. 2014. Eine gute Übersicht zu verschiedenen philosophischen Konzepten der Passivität findet sich in: Busch, Kathrin/Draxler, Helmut [Hg.]: *Theorien der Passivität*, Stuttgart 2013.

Der feine Unterschied zur passiven Aktivität ist, dass die S in der Vorlesung versuchen, sich nicht in diesem Sinne als bewegt zu zeigen, sondern die Illusion erzeugen wollen, dass sie sich nicht bewegen und daher passiv aktiv sind. Im Sinne des Wartezimmervergleichs versuchen sie die *Unhöflichkeit der Resonanz* zu vermeiden, gebend und empfangend, also so zu tun, als ob sie einander nicht wahrnehmen, mit Ausnahme der wenigen S, die einander kennen. Die einander Unbekannten verhalten sich, wie man es auch in der Straßenbahn beobachten kann, wo man sich den Anschein gibt, man höre das Gespräch des Sitznachbarn nicht, wo man sich nicht direkt anschaut, um zu verbergen, dass man einander sehen kann, oder um Kontaktaufnahme zu vermeiden. Auch hier wirkt die Atmosphäre häufig müde. Doch wie steht das dramaturgisch in Verbindung zur passiven Aktivität? Sowohl im Wartezimmer als auch in der Straßenbahn will man einander fremd bleiben, obwohl es unangenehm ist, mit Fremden auf so engem Raum eingeschlossen zu sein. Die noch größere Überforderung wäre es aber, all die Fremden zu Bekannten machen zu müssen, also im Fall der Straßenbahn womöglich mehrmals am Tag viele Fremde zu Bekannten zu machen, und das womöglich jeden Tag in der Woche. Interessanterweise vermeiden das tatsächlich viele Menschen gerade dadurch, dass sie mit ihren örtlich getrennten »Bekannten« digital kommunizieren. Man sieht kaum noch Menschen ohne Smartphone in der Tram – oder in der Vorlesung. Es scheint fast ein wenig peinlich, nicht das Smartphone auszupacken, als sei man barfuß aus dem Haus gegangen. Die Smartphones machen – performativ betrachtet – den Eindruck eines impulsverhindernden Schutzschildes, einer Art kleiner privater Käseglocke, die einen vor all den/m Fremden schützt. Hier ist an Nietzsches Warnung zu erinnern: »Man verdirbt einen Jüngling am sichersten, wenn man ihn anleitet, den Gleichdenkenden höher zu achten als den Andersdenkenden.«³⁶ Es ist dabei allzu verständlich, dass die Menschen sich nicht auf jeden Fremden in der Tram einlassen wollen – aber warum wollen sie sich nicht auf die (fremden) Kommiliton*innen oder Dozierenden einer Vorlesung einlassen? Oder bezieht es sich sogar auf die fremden Inhalte, mit denen sie sich nicht bekannt machen wollen? Im Fall der Vorlesung fällt die dramaturgisch kohärente Begründung für die Vermeidung von Momenten des Einlassens als aktive Passivität also schwer.

In einem Seminargespräch mit Studierenden erhielt ich jedoch weitere Hinweise auf die Begründbarkeit einer vermeidenden Performanz. In dem ZPS-Seminar waren Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen versammelt, und unser Thema war eigentlich die Bedeutung der Streitkultur im Theater. Ich stellte eine offene Frage über ihre Wahrnehmung der Streitkultur in der Universität

36 Nietzsche, Friedrich: »Morgenröthe«, in: Colli, Giorgio/Montinari, Mazzino [Hg.]: *Friedrich Nietzsche. Sämtliche Werke*, Kritische Studienausgabe, Bd. 3 (KSA), München/Berlin/New York 1980. (§ 297).

(vergleichend zum Theater), worauf sie berichteten, dass es in der Universität überhaupt keine Streitkultur gebe, weil es keinen Sinn habe, über irgendwas zu streiten. Als ich fragte, warum, antworteten etwa Dreiviertel dieser Gruppe (von ca. 30 Studierenden), dass sie für ihr Empfinden geradezu absurde Seminare belegen müssten, die nichts mit ihrer fachlichen Ausrichtung zu tun hätten, deshalb keine inhaltlichen Streitfragen aufkämen, da es sie ja nicht interessiere, und Streit setze ja Interesse voraus. Ein Beispiel, das länger besprochen wurde, war das einer Sonderpädagogin, die in der Germanistik ein Seminar über die zweite Lautverschiebung vom Germanischen zum Althochdeutschen belegen musste, und ein anderes über eine Spezialtheorie aus dem Bereich der Semiotik. In beiden Fällen wurde beklagt, dass sie keinerlei Anwendungsmöglichkeit in ihrem späteren Berufsfeld, der Sonderpädagogik, sehen könne, weswegen sie »nur ihren Körper dort abstellt«³⁷, was von den übrigen Anwesenden als Verfahrensweise bestätigt wurde. Auf meine Erwiderung, dass es doch gar keine Anwesenheitspflicht an der Universität gebe, erntete ich ein zynisches Lachen mit dem Hinweis darauf, dass das vielleicht offiziell so sei, aber die Praxis anders aussehe. Man werde durch die Notenvergabe abgestraft und müsse bei den meisten Dozenten ab dem dritten Fehlen auch eine Zusatzaufgabe erledigen, sodass sie eben »ihre Körper dort abstellen«³⁸, um Zusatzaufgaben und schlechte Bewertungen zu vermeiden und dort dann ggf. einfach für andere Seminare zu arbeiten, weil sie sonst »zu wütend wegen der vergeudeten Zeit«³⁹ würden. Einer der bis dahin wenigen stillen Studierenden platzte daraufhin mit rotem Kopf in das Lamento und fragte in hitzigem Ton, was denn geschehen müsse, damit sie alle lernen, denjenigen Studierenden, die sich aber für das Thema eines solchen Seminars interessierten, nicht die Freude und das Engagement zu verderben? Er würde beobachten, dass genau diese Studierenden, die gezwungenermaßen in einem Seminar säßen, es denen, die sich für die angebotenen Inhalte interessierten, »unmöglich machten, eine engagierte, lebendige Seminarsitzung«⁴⁰ zu erleben. Sie würden eine Atmosphäre verbreiten, in der man sich geradezu schämen müsse, wenn einen die Lautverschiebung zum Althochdeutschen interessiere, und das fände er ungerecht. Man müsse doch denen, die etwas lernen wollen, die Möglichkeit geben, das zu tun, ohne für ein solches Interesse verachtet zu werden. Ich war über diesen emotionalen Ausbruch nicht weniger überrascht als seine Kommiliton*innen und fragte nach einem Moment lauter Stille nach, wie genau denn die »gezwungenen« Studierenden den »interessierten« das Engagement erschweren würden (obwohl ich das Gefühl hatte, genau zu wissen, worauf er anspielte). Er war von meiner

37 (EP/KSP/1/13).

38 Ebd.

39 (EP/KSP/1/22).

40 (EP/KSP/1/29).

Frage situativ überfordert in seiner emotionalen Aufgewühltheit und sagte nur, dass »die dann immer so gucken würden und bei den Gruppenarbeiten nicht richtig mitmachten«⁴¹. Ich merkte, dass ich ihn in diesem Augenblick nicht in eine Erklärungsposition hätte bringen sollen, in der er sich genötigt fühlte, seine Position zu verteidigen, sondern das allen spürbar bekannte Phänomen erst einmal als gegeben hätte hinnehmen sollen, um zu diskutieren, ob und wie man es verändern könnte. Stattdessen hatte ich alle Parteien irgendwie mundtot gemacht, was mir sehr leidtat, aber ich fand in dem Moment keinen Weg, das Gespräch hierüber wieder aufzunehmen. Ich parallelisierte stattdessen eine derartige Seminarsituation mit einer vergleichbaren Haltung im Produktionsprozess im Theater und sagte, dass das ein Moment wäre, in dem die Regie »das Ensemble verloren« habe und es dann entweder zu einer Art »Meuterei« des Ensembles komme oder zu einer »toten« Inszenierung (also einer Inszenierung, in der die Schauspieler*innen zwar tun, wie ihnen geheißen, aber ohne Leidenschaft, Energie und Engagement), und fragte, ob sie sich vorstellen könnten, was gegeben sein müsste, damit es eine »Meuterei« statt einer »toten Inszenierung« gäbe. Wir kamen dann rasch auf die Notwendigkeit eines gewissen Grundvertrauens, das die Hoffnung beinhaltet, dass sich etwas ändert, wenn man Schieflagen thematisiert. Eine solche Hoffnung hätten sie in der Universität meistens nicht, weswegen die meisten Seminare eher einer »toten« Inszenierung ähnelten. Ich sagte ihnen, dass ich das nicht gelten lassen könne, wenn sie es nicht zumindest einmal versucht hätten, und dass ich etliche Dozent*innen kenne, die im Gegenzug darüber klagten, dass von den Studierenden keinerlei Engagement ausgehe. Dass auch einige Dozent*innen Inhalte unterrichten müssten, die nicht ihre erste Wahl seien, und dass diese möglicherweise leicht zu subversivem Verhalten anzustiften seien. Ich erinnerte sie daran, dass wir selbst in diesem Seminar von Anfang an die Studierenden explizit darum bitten würden, uns ihre Interessen und Wünsche mitzuteilen, und immer wieder versicherten, dass wir uns freuen würden, solche einzubauen und aufzunehmen, und dass dieser Aufforderung in den sechs Semestern, die ich dieses Seminar unterrichte, kein*e Einzige*r (!) nachgekommen wäre. Warum ist das so? Langes Schweigen, dann eine Studierende, die sagte, dass es bei ihr daran liege, dass sie es einige Male in anderen Seminaren versucht habe, aber die Dozierenden laut Selbstaussage nie darauf haben eingehen können, obwohl sie gerne gewollt hätten, und dass sie unser Angebot deshalb nicht mehr habe ernst nehmen können, dass sie aber durch dieses Seminar neuen Mut bekommen habe und es in Zukunft einfach wieder versuchen wolle. Es war unsere vorletzte Sitzung, weswegen ich leider keinen Versuch anstellen konnte, sie beim Wort zu nehmen. Eine andere Studierende sagte, dass es eben nicht an den Dozierenden (allein) liege, sondern dass das System einfach so demotivierend sei, was alle anderen Anwesenden als

41 (EP/KSP/2/3-4).

Wahrnehmung bestätigten. Auf meine Frage hin, warum sie dann nicht gegen »das System« rebellierten, wenn sie sich alle einig über seine negativen Wirkungen seien, erhielt ich zunächst die Antwort, dass sie doch gar nichts zu melden hätten. Ich entgegnete, dass ich das bezweifle, schließlich stelle die Studierendenschaft die überwältigende Mehrheit einer Universität. Daraufhin entgegnete mir eine Studierende, dass das so ein Problem für sich sei, weil ja viele Dozent*innen sie immer irgendwie zum Protest aufforderten und sie also gehorsam seien, indem sie ungehorsam seien. Eine weitere meinte, dass sich das System ohnehin nicht halten könne und es von selbst »gegen die Wand fahren«⁴² werde, aber dass ihr Jahrgang »da sowieso nichts mehr von habe«⁴³, sondern dass sie wohl einfach Pech hätten. Ich sagte, dass sie mich nun schachmatt gesetzt hätten, aber dass ich sie bitte, wirklich darüber nachzudenken, nicht weil ich sie zur Revolution anstiften wolle, sondern weil dieser Fatalismus uns allesamt schachmatt setze und ich das bedauerlich fände. Ich sagte ihnen, dass jedes Regularium zunächst einmal nur ein Regularium sei, wie es aufgeführt werde, produzieren alle Beteiligten gemeinsam, und ich bat sie darum, ihren diesbezüglichen Alternativsinn zu schulen. Alles, was ist, sei schließlich nur *eine* Möglichkeit, es gebe immer andere Möglichkeiten, andere Wege der Performanzen, die jede*r einzelne mitgestalte, wie wir in Bezug auf theatrale Performativität ja ausführlich besprochen hätten, und dass ich sie dazu ermutige, ihren eigenen Wunsch nach Anwendung der Theorie ernst zu nehmen und diese Theorien auf ihre konkrete Wirklichkeit anzuwenden. Und ich sagte ihnen, frei nach Musil, »Wirklichkeitssinn sei immer auch Möglichkeits-sinn«⁴⁴, dann war die Sitzung beendet. In mir blieb dabei ein gewisses Misstrauen gegenüber den formulierten Gründen für ihren Fatalismus zurück, dem ich an späterer Stelle noch einmal nachgehen werde.

Zunächst möchte ich mich hier noch einmal der dramaturgischen Begründbarkeit der vermeidenden Performanz widmen und anhand der »Handling Diversity«-Vorlesung der Frage nachgehen, warum die Studierenden sich regelrecht weigern, sich mit den fremden Inhalten bekannt zu machen. Denn auch vor dem Hintergrund des Seminargesprächs bleibt ein Wundern. Schließlich ist das Lernen von neuen Inhalten sicher einer der Gründe, ein Studium aufzunehmen. Dabei kann

42 (EP/KSP/3/11).

43 (EP/KSP/3/12).

44 In Anlehnung an: »Wenn es einen Wirklichkeitssinn gibt, muss es auch etwas geben, das man Möglichkeitssinn nennen kann. Wer ihn besitzt, sagt beispielsweise nicht: Hier ist dies oder das geschehen, wird geschehen, muss geschehen; sondern er erfindet: Hier könnte, sollte oder müsste geschehen; und wenn man ihm von irgendetwas erklärt, dass es so sei, wie es sei, dann denkt er: Nun, es könnte wahrscheinlich auch anders sein. So ließe sich der Möglichkeitssinn geradezu als Fähigkeit definieren, alles, was ebensogut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist.« Musil, Robert: *Der Mann ohne Eigenschaften*, Bd. I, Reinbek bei Hamburg 1978. (S. 16).

und wird es eine Rolle spielen, dass viele Studierende gezwungen sind, Kurse zu belegen, die sie nicht interessieren, doch bleibt auch hier die Frage, warum sie sich nicht auf diese Inhalte einlassen wollen, um von einem neuen Thema überrascht zu werden, das vielleicht keine konkrete Anwendungsmöglichkeit in ihrem späteren Berufsfeld bietet, aber doch trotzdem interessant sein kann. Im Fall der Vorlesung, in der es um den Umgang mit Diversität in der Didaktik ging, scheidet ohnehin aus, dass die Inhalte sie nicht betreffen. Jede angehende Lehrperson hat mit dem Phänomen der Diversität zu tun. Es wirkt natürlich auch geradezu paradox, dass die S sich in der Vorlesung nicht auf den Umgang mit Diversität einlassen und sich lieber ihren Bekannten, oder dem ihnen Bekannten, auf dem Smartphone oder Tablet widmen. Auch darüber ließe sich zweifellos eine soziologische Abhandlung verfassen. Ich möchte im Folgenden jedoch die These prüfen, dass es sich dabei nicht um ein Abwenden wegen des Inhalts, sondern um ein Abwenden trotz des Inhalts handelt. Eine meiner eigenen Lehrveranstaltungen gehört zu einem Modul mit dem Titel »Umgang mit Heterogenität«, das vergleichbare Inhalte fokussiert. Bei einem meiner Gespräche mit den S über ihr Studium beklagten sie auf mein Nachfragen hin tatsächlich explizit, dass ihnen das Interesse an dem Thema des Moduls in vielen Veranstaltungen vergangen sei, weil sie die Form der meisten zugehörigen Veranstaltungen als zu distanziert (für diesen Inhalt) empfanden.

Wir müssen also noch einmal die Dramaturgie zurate ziehen und fragen: Was ist hier durch die Form (nicht) passiert? Obgleich der Dozent der »Handling Diversity«-Vorlesung auch Fragen gestellt hat, erachte ich sie nicht als Beispiel einer Mitgestaltung im Sinne einer dialogischen Maxime, sondern als Beispiel für eine monologische Maxime, in der die Möglichkeit von Mitgestaltung für mich subjektiv nicht spürbar war. Mitgestaltung muss per definitionem durch eine zumindest partielle Ergebnisoffenheit gekennzeichnet sein, die in der Lage ist, nicht nur auf Inhalte, sondern auf die jeweiligen Mitwirkenden und die konkrete Situation einzugehen. Ein Dialog dürfte dabei nicht im Sinne eines Frage-Antwort-Prozedere missverstanden sein, sondern müsste der Dynamik eines Austauschs folgen, also einer Dynamik, innerhalb derer beispielsweise ein unerwarteter Aspekt in einer Antwort eine neue Frage generieren könnte, die zuvor nicht auf der »Frage-Antwort-Liste« des Dozierenden stand. In dieser Vorlesung gab es immer wieder Lücken, in die Studierende sich einpassen konnten. Aber es hatte nicht einmal eine Auswirkung, wenn sie es nicht taten. D blieb einfach in einer Art »Freeze«, wie man im Fall einer Performance sagen würde, also bewegungslos, bis er schließlich weitermachte. Er ging keinerlei Risiko ein, sodass es zu keinem »Scheitern« kommen konnte, aber eben auch nicht zu einem »Glücken«. Er zeigte bis zum Schluss kaum situative Reaktionen auf das Verhalten der Vorlesungsteilnehmer*innen. Dasselbe gilt umgekehrt für die Studierenden. Ich möchte hier noch einmal explizit daran erinnern, dass wir es hier nicht mit der Kritik an einem Dozierendem oder einigen Studierenden zu tun haben. Im Gegenteil: Dieses Ausbleiben situativer Reaktions-

weisen konnte ich nicht nur im Verlauf von Vorlesungen, sondern auch bei der Mehrzahl der wissenschaftlichen Tagungen, die ich teilnehmend beobachtet habe, feststellen, und wir sollten sie in Bezug auf ihre dramaturgischen Verlaufsweisen und ihre Konsequenzen genauer betrachten.

Ich werde an dieser Stelle ein Beispiel aus der bereits eingeführten Konferenz zu Kritik und Wissenschaft heranziehen, in der mein protokollarisches Ich selbst nach außen hin solche Verhaltensweisen zeigt bzw. seine situativen Reaktionsweisen gerade *nicht* äußerlich werden lässt:

Der nächste Vortragende macht uns nicht einmal die Freude, akustisch verständlich zu sein. Er liest schnell und leise von seinen Blättern ab, denen er ihren Inhalt offenbar im Vertrauen zuflüstern will, denn sein Mund entfernt sich nie weiter als 20 Zentimeter vom Blatt, und er schaut uns auch kein einziges Mal an. [...] Ich sehe mit dem Protokollanten-Blick im Raum umher und stelle fest, dass gut die Hälfte des Publikums »abgeschaltet« hat. Einige schauen auf jene sehnsüchtige Weise aus dem Fenster, die mich immer an meinen Mathematik-Unterricht in der Schule erinnert, andere kritzeln in ihren Blöcken herum, die Fortschrittlicheren wischen über ihre Smartphones. Einige haben sogar die Augen geschlossen und versuchen diesen Umstand mit ihren Händen vorm Gesicht zu verbergen. Es liegt eine bleierne Müdigkeit im Raum, sogar die Vortragenden, die gerade nicht dran sind, kämpfen – und verlieren –, trotz ihrer Exponiertheit, gegen ein Gähnen.⁴⁵

Für mich gilt in dieser beschriebenen Situation, genau wie für die Studierenden aus der »Handling Diversity«-Vorlesung, dass ich trotz der für mich interessanten Inhalte »abschalte«. Und zwar ausschließlich aufgrund der Form. Anhand dieser Situation verstehe ich auch, warum die Studierenden nicht rebellieren. Ich selbst tue es in der Tagungssituation auch nicht, weil ich keinerlei Hoffnung habe, dass es die Situation verändern würde. Die Grundvoraussetzung für Streitkultur, die ich mit den Studierenden im Seminargespräch herausarbeiten konnte, nämlich das Grundvertrauen, dass die Vortragenden mit mir im Austausch stehen wollen, dass sie ein Interesse daran haben, von mir verstanden zu werden, ist für mich situativ nicht spürbar. Im Gegenteil, dramaturgisch betrachtet signalisiert mir die Performanz ihres Vortrags – das Flüstern, die sperrige Sprache, der fehlende Blickkontakt – mindestens Desinteresse, wenn nicht gar Ablehnung oder eben Angst. Dem entgegen steht das prinzipielle Setting einer wissenschaftlichen Tagung, bei dem ich davon ausgehe, dass es auf einer Maxime von Wissensaustausch beruht. Diese Annahme ist die Grundbedingung meiner Enttäuschung, meiner Frustration, weil die konkrete Performanz des Panels das Versprechen seines Settings nicht einlöst. Die Performanz negiert meine Grundannahme, man muss vielleicht sogar sagen, es *denunziert* sie, sodass bei mir der Eindruck entsteht, sie gelte gar nicht.

45 (TB/KKW/4-5).

Ohne die Sicherheit über diese geteilte Grundlage ist Widerspruch unmöglich. Ich kann mich nicht darauf berufen, dass die Performanz unserem gemeinsamen Anliegen zuwiderläuft, weil ich daran zweifeln muss, dass es ein gemeinsames Anliegen gibt, auf das ich mich in meiner Kritik berufen könnte. Das führt in meiner Wahrnehmung dazu, dass ich die Situation mit Kritik nicht einfach beeinflussen oder gestalten, sondern in meinem Empfinden gezwungenermaßen auflösen würde, weil wir zunächst darüber sprechen müssten, was das für eine Situation ist, in der wir uns zwar gemeinsam befinden, die wir offenbar aber sehr unterschiedlich bewerten. Diese Erkenntnis löst in mir ein Gefühl von Einsamkeit und Unsicherheit aus, dem ich nicht Ausdruck verleihen kann, ohne auch noch die impliziten akademischen Verhaltensregeln des Nichtprivaten zu verletzen, die mir (noch) als gemeinsam geltend erscheinen. Auf mich wirkt es daher in der Situation, als würde etwaige Kritik die Situation zwar möglicherweise zerstören, aber es erscheint mir unmöglich, dass ich sie konstruktiv verändern könnte. Mein protokollarisches Ich reagiert darauf mit Sarkasmus, wenn ich beispielsweise schreibe, dass der Vortragende seinen Papieren ihren Inhalt offenbar im Vertrauen zuflüstern will. Sarkasmus ist als bitterer Spott bekanntermaßen eine distanzierende Schutzreaktion, die mein protokollarisches Ich in diesem Fall in einer Art empfundener Notwehr einsetzt. Da mir Einflussnahme auf die Situation nicht möglich erscheint, ändere ich meine Haltung zur Situation. Ich reagiere nicht mehr offen und vertrauensvoll, sondern distanziert und abwertend. Im weiteren Verlauf kämpft mein protokollarisches Ich immer wieder mit dieser empfundenen Konsequenz, scheitert aber situativ an Alternativen:

Der Vortrag endet. – Fragen? Keine! Sofort weiter, ohne den geringsten Moduswechsel. Die mit den geschlossenen Augen haben vermutlich nicht mal gemerkt, dass das Geräusch jetzt aus einem anderen Mund kommt. Ich schnappe einen Satz auf, nämlich, dass Adorno ja nicht ganz zu Unrecht immer wieder vorgeworfen wurde, dass seine Schriften zur Ästhetik »ästhetisch« seien. Prompt habe ich Eskalationsfantasien: Ich stelle mir vor, wie ich losbrülle: »Ja, und euch werfe ich das Gegenteil vor!« Aber natürlich sage ich gar nichts, sondern schaue aus dem Fenster und bin traurig, dass ich nicht zu Hause bei meinen Lieben bin. Beim letzten Vortrag kann ich innerlich nur noch lachen, was vor allem daran liegt, dass sein Vokabular so hochakademisch ist, dass ich ihn selbst mit philosophischer Ausbildung nicht verstehen kann, und es daher ein wenig klingt wie ein Konzert für Neue Musik mit vielen disharmonischen Geräuschsequenzen und wiederkehrenden Bindeworten, wobei jedes »und« oder »da« plötzlich irgendwie lächerlich wirkt ob seiner Profanität. Auch dieser Vortragende schaut kein einziges Mal (!) von seinem Blatt hoch. Plötzlich höre ich, wie jemand in meiner Nähe etwas in empörtem Tonfall zu seinem Nachbarn sagt, es entsteht eine Raschel- und Flüsterwelle voll leise zischender Aggression. Die Revolte dauert nur eine Minute, danach ist

die somnambule Stille wieder da, als sei nichts geschehen. Der Vortragende hat auch dabei kein einziges Mal aufgeblickt. Ich merke, dass es sich bei diesen Vorträgen wirklich um reine Endprodukte handelt, die wir konsumieren und nicht diskutieren sollen. Von einem Panel mit dem Titel: »Formen der Kritik/Kritik der Form« habe ich mir wirklich etwas anderes erhofft und bin diesmal ehrlich tief enttäuscht. Nach etwa zehn Minuten gibt es wieder eine Empörungswelle wegen des Neue-Musik-Konzerts da vorne. Ich habe den Eindruck, dass hier abgewogen wird, ob sich Protest lohnt, überlege plötzlich selbst und schaue mir die fünf Personen vorne am Tisch an und denke: »Nein, die würden es nicht mal verstehen.« Stillstand kehrt wieder ein. Wenn ich dem Redner zuhöre, werde ich sauer, weil ich gar nichts verstehen kann und ihm das offenbar total egal ist.⁴⁶

In dieser Situation wird die Frustration meines protokollarischen Ichs ausgesprochen deutlich. Sie akkumuliert in einem Moment wütender Verzweiflung, der aber nicht zu einem Handlungsimpuls führt, sondern eben dazu, dass ich mich »abschalte«. Dieses Abschalten erscheint mir in der Situation so etwas wie der Sicherheitsmechanismus bei überhitzten Motoren zu sein. Es ist nicht aufregend, sondern eine Art standardmäßiger Abschaltung, ein routiniertes Verfahren. Die Dynamik ist eher so, wie bei einem somatischen Schmerz, den man als unbedeutend bewertet (also einen Schmerz, der einem keine neuen Informationen übermittelt), und daher einfach Schmerzmittel nimmt. Mein Schmerzmittel ist hier der Sarkasmus, der sich im Verlauf deutlich verschärft und sogar zu Zynismus in Form einer Abwertung der Grundwerte führt, bis ich mich schließlich »abschalte«. Beim letzten Vortrag ist die Wahrnehmung meines protokollarischen Ichs überhaupt nicht mehr auf die Inhalte bezogen, sondern hat sich der ästhetischen Wahrnehmung zugewandt, was sich an der Parallelisierung mit dem Neue-Musik-Konzert zeigt. Schließlich trenne ich jede emotive Verbindung zur Situation ab, weil die Impulse, die sie bereithalten, mir nicht ausführbar scheinen, sodass ich sie gänzlich vermeide, also in einen Modus passiver Aktivität wechsle. Die subjektiv empfundene Unmöglichkeit der Mitgestaltung (obgleich absurd) fühlt sich angesichts der situativen Performanz unauflösbar an. Ich komme nicht umhin, die Wahrnehmung in der Situation ernst zu nehmen und dem nachzuspüren, was ich sowohl bei mir selbst als auch bei den Studierenden gern als fatalistisches Lamento abtun würde. Wenn niemand ein Interesse an Austausch suggeriert, ist es absurd, mangelnden Austausch zu beklagen. Das ist eine ernste Angelegenheit, die uns in Bezug auf unsere akademische Wissenskultur nachdenklich machen sollte. Ich habe dieses Phänomen im überwiegenden Teil meiner Beobachtungen wahrnehmen können und halte es für ein zentrales Moment in der akademischen Kultur, und auch darüber

46 (TB/KKW/5-6).

hinaus. Wir können lediglich wählen, wo wir uns einpassen, aber wir haben das Gefühl, nichts (um-)gestalten zu können, sondern lediglich die Möglichkeit zu haben, eine andere Wahl zu treffen (in Bezug auf digitale Veranstaltungen ist dieser Trend noch dominanter). Ich habe mich diesem Phänomen in all meinen Zugangsmöglichkeiten genähert: als weitgehend unbeteiligte Beobachterin in der »Handling Diversity«-Vorlesung, die im Setting keine Gestaltungsmacht haben will, als Dozentin in der eigenen Lehrveranstaltung, die definitiv Gestaltungsmacht im Setting hat, beim Versuch, diese Gestaltungsmacht zu nutzen, und von den Studierenden schachmatt gesetzt wird, sowie als Konferenzteilnehmerin, die keinerlei Gestaltungsmöglichkeit empfindet, obwohl sie womöglich vorhanden gewesen wäre. In allen drei Fällen war ich in unterschiedlicher Weise mit einer empfundenen Unauflösbarkeit dieses Problems konfrontiert. Das ist ein beachtenswertes Ergebnis meiner empirischen Untersuchungen, das uns im weiteren Verlauf der Arbeit noch beschäftigen wird.

Um dem Faktor der empfundenen Mitgestaltungsmöglichkeiten näherzukommen, werden wir uns nun zunächst positiv damit befassen, um nachzuvollziehen, wie eine von Mitgestaltungsmöglichkeiten geprägte Dynamik gelingen kann. In dem Informatikseminar, das ich im vorherigen Kapitel exemplarisch für einen performativen Vertrag mit dialogischer Maxime aufgeführt habe, bestätigt sich diese Vollzugsweise auch in seinem weiteren Verlauf. Zwar lässt sich an späterer Stelle des Seminars auch eine Abnahme der Konzentration beobachten, doch sollten wir uns ansehen, auf welche Weise es den Beteiligten gelingt, sie wieder zu bündeln:

Gegen 16:40 Uhr kommt T zu einem dritten Fallbeispiel: IBM Global Delivery Center, es geht nun um »Offshoring«. Beim dritten Fallbeispiel setzt eine kleine Veränderung im Verhalten der S ein: Sie fangen an, mit den Beinen zu wackeln, ihre Sitzhaltungen zu verändern, hier und da höre ich ein leises Seufzen.

Ich entdecke nun noch einen geöffneten Laptop in der ersten Reihe, in den der dazugehörige S etwas eintippt. Der mittlere S dieser Reihe hat mittlerweile noch ein Smartphone erscheinen lassen, in das er irgendetwas, halbherzig unterm Tisch verborgen, eingibt. In der zweiten Reihe flüstern zwei der S kurz, der dritte hat sich wieder dem Text auf seinem Monitor zugewandt. Es ist immer noch ruhig, aber nun wirken alle etwas ermüdet. D, die eine Weile nichts gesagt hat, schaltet sich nun wieder ein. T spricht über Arbeitsumstände in Indien und benutzt dabei mitunter rassistische Formulierungen wie »das muss man denen da dann eben beibringen«, die D offenkundig missfallen. Bei Formulierungen dieser Art bietet sie immer ein »Oder man könnte das anders sehen ...« an.

T übergibt nun an A, der sogleich hinter einer Säule erscheint, die ihn bis jetzt verborgen gehalten hatte: »Hallo ich bin A...« A ist etwa zehn Jahre jünger als T (ich schätze sie auf 23 und 33). Es ist 16:57 Uhr, ich merke nun auch, dass meine Aufmerksamkeit abnimmt, meine Gedanken schweifen immer wieder ab. Von As

Vortrag bekomme ich inhaltlich nicht viel mit, er zeigt viele Tabellen. Sein Vortrag dauert nur etwa zehn Minuten, Ts war mindestens dreimal oder sogar viermal so lang. Auf der letzten Folie von A steht: »Habt ihr Fragen?« – Sofort meldet sich der Zusätzliche in der ersten Reihe und stellt eine konkrete Frage zu einem der Fallbeispiele an T. Sein Nachbar klappt in einer schnellen Bewegung seinen Laptop auf, den er aber sofort ganz, ganz langsam wieder zuklappt, als habe er niemanden wecken oder irgendwie stören wollen. (Die Motive dieser Handlung bleiben mir unergründbar.) Der andere S, T und D führen zu dritt ein Gespräch über dessen Frage.

D öffnet die Thematik und fragt nach, was die S glauben, welche Informatiker-tätigkeiten vermutlich »hier« bleiben und welche vermutlich ins Ausland verlegt würden. (Ich frage mich, was »hier« bedeutet, die Fallbeispiele waren alle in den USA beheimatet und ich habe den Eindruck, dass das zu »hier« gehört und Indien zu »Ausland«). Es scheint sich nicht um eine didaktische, sondern um eine offene Frage zu handeln. (Das verblüfft mich, ich werde wach). Ein weiterer S steigt in das Gespräch ein. Bis jetzt habe ich alle Inhalte recht gut verstehen können, doch nun fallen immer häufiger Begriffe, die mir gänzlich unbekannt sind. Es fällt mir schwer, inhaltlich mitzukommen. Ein weiterer S steigt ins Gespräch ein. Ich lerne, dass »Programmierer*innen« in der Informatik denselben Stellenwert haben wie »Näher*innen« in der Textilbranche. Alle sind sich einig, dass Programmierer*innen leicht outgesourct werden können und werden. D fasst ein erfreutes Zwischenresümee, indem sie verkündet, dass sie an der Universität ja doch ganz gut ausbilden, weil die Faktoren, die nicht outgesourct werden können, sämtlich mit Überblick und Kreativaspekten zu tun haben, im Unterschied zu den Coding-Aspekten (ich verstehe den Terminus nicht). Ein weiterer S beteiligt sich, jetzt sprechen beinahe alle miteinander (3/4 der S). Sie reden sich wirklich in Fahrt, immer neue Aspekte finden Einzug in das Gespräch. Bei mir entsteht der Eindruck, dass hier ein kollektiver Lernprozess seinen Weg nimmt. Es entstehen »Denkpausen«, in denen niemand abschaltet, sondern Gedankenkonstrukte umgebaut werden. Es gibt Rhythmuswechsel und Energiewechsel des Diskurses. Die unverständlichen Begriffe nehmen noch weiter zu, ich gebe die inhaltliche Verfolgung des Gesprächs auf, bleibe aber hellwach.⁴⁷

Auch in diesem Verlauf zeigt sich eine situative Reaktionsweise, die tatsächlich auf die Anwesenden und ihre Inhalte Bezug nimmt. In der offenen Frage, die D formuliert, zeigt sich ein eigenes Erkenntnisinteresse und damit Ergebnisoffenheit, was die S wahrnehmen und dazu führt, dass eine forschende Grundhaltung entsteht. Sie denken gemeinsam, wobei jede*r einzelne einen Unterschied macht,

47 (TB/SI/2-3).

den er/sie selbst und alle wechselseitig wahrnehmen können. Der Verlauf des Gesprächs ist offen, kann gestaltet werden und wird von den Teilnehmenden gestaltet. Auch die wenigen »stummen« Studierenden zeigen durch ihre gespannte Körperhaltung Interesse, also sogar durchaus »Spannung«. Sie schauen nach jedem Beitrag forschend durch den Raum, als seien sie neugierig darauf, wer als nächstes etwas sagt und was. Bei meinem protokollarischen Ich führt diese Dynamik sogar dazu, dass ich trotz der mir unverständlichen Themen nicht abschalte, sondern »hellwach« bleibe, was dramaturgisch betrachtet einen geradezu plakativen Gegeneffekt zur geschilderten Konferenzsituation darstellt. Das rekursive Design dieses Gesprächs steht ebenfalls in Kontrast zu dem Frage-Antwort-Prozedere der »Handling Diversity«-Vorlesung. Dabei muss natürlich bedacht werden, dass ein Seminar mit neun Studierenden eine andere Offenheit seines Vollzugs ermöglicht als eine Vorlesung mit 140 Studierenden. Dennoch ist der emergente Ansatz m.E. der entscheidende Unterschied. Der Dozent der Vorlesung scheint nicht daran interessiert, sich von den Studierenden oder von sich selbst überraschen zu lassen. Im Kontrast dazu kann man der Dozentin des Informatikseminars eine gewisse Lust an der Überraschung zuschreiben. Sie provoziert Situationen, in denen sich etwas ereignen kann, was nicht geplant war. In der Vorlesung wurden derlei Situationen vermieden. Selbst die Momente, die vermutlich nicht geplant waren, wie z.B. der Umstand, dass es fast eine Minute dauerte, bis eine Frage beantwortet wurde, die der Dozent gestellt hatte, führte lediglich dazu, dass er wartete, bis sich der geplante Umstand, nämlich die Beantwortung der Frage, einstellte und er (wie geplant) fortfahren konnte. Ebenso als er die unglückliche Formulierung »Das war's (was der Kollege sagen wollte)« wählt und alle sofort einpacken, fährt er zunächst fort, ohne auf diesen Umstand zu reagieren. Als er dann die Studentin mit ihrer Frage nicht verstehen kann, weil es so laut ist, reglementiert er die Situation, d.h. er stellt die planmäßige Situation wieder her, und er beendet die Sitzung, als es keine Fragen mehr gibt. Die Dozentin des Informatikseminars beendet das Seminar ebenfalls ein wenig verfrüht, aber auf sehr unterschiedliche Weise:

17:35 Uhr: Das Seminar wird klopftend beendet mit den Worten von D: »Wer jetzt einen Schock hat, weil wir früher aufhören, kann einfach noch hier sitzen bleiben und sich kurz davon erholen.« Wir gehen lächelnd unserer Wege.⁴⁸

Sie stellt also auch hier die Unerwartetheit der Situation aus, was sie auch zuvor schon an vielen Stellen getan hat, womit sie gleichsam lehrt, dass das Einlassen auf unerwartete Situationen eine professionelle Praxis ist. An einer Stelle des Seminars stimmt diese Performanz auch mit ihrem expliziten inhaltlichen Appell überein:

48 (TB/SI/5).

D sagt: »Ihr müsst wirklich für alles total offen sein! Die Zeiten, wo Informatiker von der Schule in den Keller ziehen und da programmieren, sind endgültig vorbei! Ihr müsst für alles offen sein!« (Ich bin gespannt, ob dieser Befehl auch Anwendung beim Performance-Besuch in der nächsten Woche finden wird). Sie »empfiehlt dringend« das Studium der General Studies, auch in Bezug auf Sprachkurse und die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, sagt, das sei von großer Wichtigkeit für die internationale Arbeit (die hier offenbar als Regel gilt). D schaut in ihre Notizen, ich lasse, »etwas aufschreiben« heißt hier »merken auf externem Medium«, und das scheint kein Scherz zu sein. Alle schauen in ihre jeweiligen »externen Medien«, ob sie sich dort etwas »gemerkt« haben. Ich habe verpasst, warum. Dann gibt D ein sehr differenziertes und fundiertes Feedback an die Vortragenden. Sie bezieht sich auf Inhalte wie auf Formalia, auf Formulierungsweisen (welche sind gut für einen Vortrag, welche eher nicht), weist auf Differenzierungen von Begrifflichkeiten hin (vielleicht das fundierteste Referatsfeedback, das ich je gehört habe).

17:25 Uhr: Danksagung an die Vortragenden, dann »Vorbereitung auf Performance-Besuch«. Sie stellt das ZPS/TdV vor, als eine »andere, ungewöhnliche Arbeit an neuen Perspektiven«, die sie sehr schätzt, weshalb sie versucht, ihren Studierenden jedes Semester eine Begegnung damit zu ermöglichen. Sie erklärt, dass »die da so Performances machen und Performance ist halt nicht so wie Theater, bei dem ja immer alles bis ins letzte Detail geplant ist und so – naja, ihr kennt ja Theater (kritischer Blick), ODER?« (Die Aufrichtigkeit des »oder?« lässt mich beinahe laut auflachen.) »Also Performance ist jedenfalls anders. Irgendwie offener und auch kleiner.« Sie kommt ins Schwimmen, meine Anwesenheit scheint gewisse Auswirkungen auf ihre Definitionsfreudigkeit zu haben, sie schaut mich hilfesuchend an, sagt: »Anna, vielleicht kannst Du da jetzt kurz helfen?« Mach ich. Ich erzähle kurz was über den Unterschied von Theater und Performance anhand des Üblichen: »Ausgestelltes Verhalten«/»Als ob/Als das« usw. D dankt mir und sagt, dass es ihr sehr wichtig wäre, dass nächste Woche mehr als fünf S da seien. »Die kommen nämlich mit fünf Leuten, die sich extra für uns Zeit nehmen und da nicht extra für bezahlt werden, da wäre es mir sehr unangenehm, wenn nicht alle da wären.« Sie sagt, dass sie eben noch mit Simon gesprochen habe, der da dazugehört, und dass sie sich geeinigt hätten auf folgende Überschrift: »Wie meine ich mich präsentieren zu müssen, um erfolgreich zu sein.« Dass dieselbe Regel gilt wie bei »Gästen«, verbessert sich, sagt, »Das sind auch Gäste«, also ganz pünktlich sein oder, wer kann, schon früher, weil man ein bisschen umräumen müsse und ihr das sehr unangenehm wäre, wenn die Gäste das alleine machen müssten. Dann kündigt sie noch weitere Gäste der kommenden Wochen an sowie eine Exkursion, bei der es sehr wichtig sei, genau zu wissen, wie viele

mitkommen, weil die in dem Betrieb immer die genaue Zahl wegen der Brötchen brauchen. Allgemeines Lächeln. Ich lerne, dass Besuch hier üblich ist.⁴⁹

Dramaturgisch betrachtet können wir festhalten, dass der explizite inhaltliche Appell von D, »für alles offen sein zu müssen«, in einem Verhältnis *performativer Evidenz* zu seiner Aufführung steht. Diese performative Evidenz zeigt sich durch das Zulassen von und Einlassen auf situative Impulse, anstelle ihrer Unterdrückung. Als D beispielsweise versucht, den Unterschied von Performance und Theater zu beschreiben, zeigt sie zum einen, dass meine Anwesenheit hierfür einen Unterschied macht, und stellt gleichzeitig ihre Hilfsbedürftigkeit in dieser Frage offen aus. Damit macht sie wiederum deutlich, dass ihre Autorität nicht daran geknüpft ist, alles am besten zu wissen, sondern daran, eine Situation flexibel gestalten zu können, also für alles offen zu sein, wie sie es zuvor im Sinne der Professionalität in diesem Berufsfeld formuliert hat.

Bevor wir mit den Aufführungsanalysen fortfahren, möchte ich an dieser Stelle das Phänomen der performativen Evidenz herausgreifen und mit seinem Gegen teil in Beziehung setzen, das ich »performativen Widerspruch« nennen werde und im Folgenden kurz mit den bisherigen Beobachtungen kontextualisieren möchte. Diese beiden Kategorien benennen zu können, stellt dabei ein Zwischenfazit dar, das uns im weiteren Verlauf der Analysen nützlich sein wird.

Zwischenfazit: Performative Evidenz und performativer Widerspruch

An dieser Stelle können wir ein Unterscheidungskriterium für performative Vollzüge von Wissens- und Bildungsaufführungen klassifizieren. Diese Aufführungen können entweder in einem Evidenzverhältnis zu ihren thematischen Inhalten stehen, d.h. die Performanz ihres Vollzugs steht im Einklang mit ihren sprachlichen Aussagen oder Appellen – dann können wir von *performativer Evidenz* sprechen. Oder sie können als Aufführungen ein widersprüchliches Verhältnis zu ihren thematischen Inhalten eingehen, d.h. die Performanz ihres Vollzugs steht im Widerspruch mit ihren sprachlichen Aussagen oder Appellen – dann können wir von einem *performativen Widerspruch* sprechen.

Während wir also im Fall des Informatikseminars ein übereinstimmendes Verhältnis der sprachlichen Appelle von D und ihren performativen Vollzugsweisen ausmachen konnten, das es uns erlaubt, von performativer Evidenz zu sprechen, können wir z.B. im Fall der »Handling Diversity«-Vorlesung im Kontrast dazu einen performativen Widerspruch beobachten. In Abgrenzung zum Begriff des *per-*

49 (TB/SI/4-5).

*formativen Selbstwiderspruchs*⁵⁰ (auch performative Retorsion) aus der philosophischen Aussagenlogik möchte ich mit einem performativen Widerspruch etwas bezeichnen, das nicht (nur) einen Widerspruch zwischen propositionalem Gehalt und expliziertem Implikat in den Blick nimmt, wie im Fall von »Können Sie mich hören?« – »Nein.«, sondern in dem die Gesamtperformanz von Aktionen (nicht nur die sprachliche Interaktion) in ihrer Bedeutung berücksichtigt werden soll. Die sprachlichen Inhalte des Dozenten stehen im Widerspruch zur Performanz ihrer Aufführung. Der Dozent zeigt z.B. phänomenal keinen einlassenden Umgang mit der Diversität seiner Studierenden. Ebenso verhält es sich aufseiten der Studierenden, welche ebenfalls keinen einlassenden Umgang mit Diversität zeigen. Der Dozent könnte den Umgang mit Diversität wunderbar zeigen und eine performativ-evidenz herstellen, indem er auf die Diversität seiner Studierenden und situative Reaktionsmöglichkeiten einginge. Er behandelt sie jedoch als homogene Masse und verweigert performativ die Auseinandersetzung mit ihrer Heterogenität. Im Sinne eines »Umgangs mit« wäre die Auseinandersetzung mit performativen Aspekten aber nicht einfach wünschenswert, sondern, gemessen am Lehrziel, zwingend notwendig. Insofern ist es keine Geschmacksfrage des performativen Vollzugs, sondern durch seine Widersprüchlichkeit ein Scheitern gemessen an eigenen Zielen. Indem der Dozent performativ die Dimensionen des Zulassens von und Einlassens auf emergente Dimensionen verweigert, die jedoch als Kennzeichen des »Handling Diversity« gelten könnten, degradiert er ihre Bedeutung: Auf der sprachlichen Ebene wird den Studierenden der einlassende Umgang mit Diversität als wichtig für ihr Berufsbild vermittelt, performativ wird ihnen jedoch vermittelt, dass so ein Einlassen eine Störung des planmäßigen Ablaufs der Vorlesung bedeutet, die es zu vermeiden gilt.

Ähnlich verhält es sich auch in dem geschilderten Konferenzpanel zu »Formen der Kritik/Kritik der Form«, das keine Kritik zulässt und unkritisch mit seinen Darstellungsweisen operiert. Auch hier haben wir es mit einem performativen Widerspruch zu tun, in dem die Performanz die kognitiven Inhalte dementiert. Ein anderes Beispiel für einen performativen Widerspruch berichtete mir eine Studierende der Erziehungswissenschaften, die mir sagte, sie müsse Vorlesungsfolien zur »zentralen Bedeutung des angewandten Lernens für Bildungsprozesse« auswendig lernen, da diese demnächst in einer Multiple-Choice-Klausur abgefragt würden. Auch auf Forschungsprojekte bezogen gibt es derlei performative Widersprüche. Ein ähnlich plakatives Beispiel wäre hier ein Drittmittelprojekt zur Kritik des Neoliberalismus o.Ä. Auch hier geht es nicht um eine Kritik an einzelnen Forschungs-, Lehr- und Lernweisen, sondern um eine exemplarische Aufschlüsselung eines zentralen Phänomens. Performative Widersprüche resultieren aus einer grundsätzlichen Ignoranz gegenüber der Aussagekraft von Form(at)en,

50 Vgl. z.B.: Detel, Wolfgang: *Grundkurs Philosophie, Band 1: Logik*, Stuttgart 2007. (S. 58).

einer Ignoranz, die nicht ohne Konsequenzen sein kann. Die Performanz in der »Handling Diversity«-Vorlesung, im Konferenzpanel oder in der Multiple-Choice-Klausur zum angewandten Lernen konfrontiert die Wahrnehmenden mit einem performativen Widerspruch, der psychologisch betrachtet die Charakteristika einer sog. Double-Bind-Situation aufweist. Es werden paradoxe Handlungsanweisungen kommuniziert, wobei die eine zu befolgen gleichzeitig bedeutet, die andere zu negieren und vice versa. Man ist also »schachmatt gesetzt«, sodass wir hier auch einen Rückbezug zu dem Phänomen der empfundenen Unauflösbarkeit von fehlenden Mitgestaltungsmöglichkeiten ausmachen können.⁵¹

Das Konzept des »Double Bind« oder der »Doppelbindung/Doppelbotschaft« geht auf Gregory Bateson zurück und wurde von Paul Watzlawick weiterentwickelt.⁵² Es beschreibt ein dysfunktionales paradoxes Kommunikationsmuster innerhalb einer Beziehung, die für mindestens eine*n ihrer Akteur*innen einen hohen Grad an physischer und/oder psychischer Lebenswichtigkeit aufweist (wie z.B. im Fall von Dozierenden und Studierenden).⁵³ Es kann in diesem Kontext Mitteilungen geben, die a) etwas aussagen, b) etwas über ihre eigene Aussage aussagen (meist nonverbal oder paraverbal) und dabei c) so zusammengesetzt sind, dass die beiden Aussagen einander negieren bzw. unvereinbar sind.⁵⁴ Die Bedeutung der Aussage ist also unentscheidbar. Doppelbindungen sind nicht einfach widersprüchlich, sondern tatsächlich paradoxe Handlungsaufforderungen, die die Empfänger*innen in ein Dilemma versetzen, das sie häufig nicht bewusst reflektieren können. Die Empfänger*innen können der durch sie hergestellten Beziehungsstruktur auch dadurch nicht entgehen, dass sie über diese metakommunizieren oder sich aus der Beziehung zurückziehen. Im Gegenteil läuft die von der Doppelbindung gefangene Person Gefahr, für eine *zutreffende Wahrnehmung* der Unauflösbarkeit des Dilemmas von der dieses Dilemma produzierenden Person bestraft zu werden. Doppelbindungen führen so auf Dauer zu schweren psychischen Erkrankungen bei den Betroffenen. Hier kann eine destruktive Feedback-Schleife entstehen, bei der die Doppelbindung als fortschreitend bedrohlicher für die Betroffenen erscheint, da die erlebte psychische Gewalt bei ihnen eine psychische Schwächung bewirkt, die wiederum die psychische Gewalt potenter erscheinen lässt (auch wenn sie sich objektiv nicht verstärkt hat), was zu einer potenteren Schwächung führt usw. In der Psychologie spricht man in diesem Zusammenhang vom »Primat des

51 Einen anderen, jedoch im Prinzip verwandten Ansatz verfolgt Brigitte Lion mit ihrer Studie zu Dilemmata in der akademischen Praxis. Siehe: Lion, Brigitte: *Dilemma im universitären Alltag – Irritationen und Widersprüche im Spiegel von Gesellschaft und Organisation*, München/Mering 2008.

52 Vgl. Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D.: *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern/Stuttgart/Toronto 1990. (S. 194).

53 Vgl. ebd. (S. 195).

54 Vgl. ebd. (S. 196).

Phänomenalen«, d.h. die subjektiv unmittelbar empfundene Wirklichkeit ist ausschlaggebend für die psychische Konstitution des Subjekts. Das durch die Doppelbindung evozierte paradoxe Verhalten führt dabei wiederum selbst zu doppelbindenden Rückwirkungen und löst so eine Ansteckung im Kommunikationsverhalten aus, die zu einer Negativspirale führt.⁵⁵

Es liegt außerhalb meiner Expertise, psychologische Deutungen zu formulieren, doch das Kommunikationsmuster lässt sich in Bezug auf meine Beobachtungen hilfreich zurate ziehen: Die Studierenden der »Handling Diversity«-Vorlesung oder der Multiple-Choice-Klausur zum angewandten Lernen können die Absurdität der paradoxen Handlungsaufforderungen nicht kommunizieren, können sie aber auch nicht beide befolgen und genauso wenig auflösen. Auch hier zeigt sich auf der strukturellen Ebene eine subjektiv nicht als gegeben empfundene Mitgestaltungsmöglichkeit, was in Bezug auf die paradoxe Handlungsaufforderung zutreffend als unauflösbar bewertet wird. Auch das Phänomen einer destruktiven Feedback-Schleife haben wir in verwandter Weise zur hier verwendeten Bedeutungsweise angetroffen, nämlich als Ausbleiben einer Resonanzbeziehung zwischen den Beteiligten. In der Folge lösen diese Phänomene wiederum das Phänomen des »Abschaltens« aus, das ich in meinen Beobachtungen atmosphärisch auch häufig als Müdigkeit wahrnehme. Die Müdigkeit signalisiert in der Kombination mit dem Phänomen des »Abschaltens« eine Art »Aufgeben«, das mit der empfundenen Paradoxie der Handlungsaufforderungen dramaturgisch zusammenhängt.

Die Begriffe »müde« und »abgeschaltet« sind die am häufigsten verwendeten Beschreibungsworte in meinen Aufzeichnungen. Im Sinne einer angewandten Phänomenologie und mit Nietzsche, wenn er sagt, »jedes Wort ist ein Vorurteil«⁵⁶, werden wir uns diesen Begriffen nun noch einmal als Phänomene widmen. Um ihren Zusammenhängen weiter auf den Grund zu gehen, werden wir sie zunächst noch einmal differenziert betrachten und in einem Hin- und Hergleiten zwischen ihren begrifflichen Bedeutungsdimensionen und den praktischen Zusammenhängen ihres Auftretens Verbindungen nachvollziehbar machen.

müde

Wenn wir über Müdigkeit sprechen, müssen wir verschiedene Dimensionen von »müde« unterscheiden. Über die Qualität einiger Dimensionen von Müdigkeit erhielt ich Aufschluss in einem Seminargespräch mit Studierenden der Kunstdidaktik, in dem Jörg Holkenbrink und ich von der Dozentin als Gäste geladen waren, um unter anderem über die ästhetischen Qualitäten von Unterbrechungen/Pausen/

⁵⁵ Vgl. ebd. (S. 199).

⁵⁶ Nietzsche, Friedrich: »Menschliches, Allzumenschliches, Bd. II«, (§ 2/55), in: KSA II / 1999.

Stille zu sprechen. Die Studierenden berichteten dabei in Bezug auf ihren Alltag einhellig, dass sie immer müde seien, aber nie Ruhe finden würden. Sie sagten, »Pause machen«⁵⁷ bedeute nicht nichts tun, denn das könnten sie nicht. »Da würde ich durchdrehen«⁵⁸, war eine Aussage, die allgemeine Zustimmung fand. Sie seien von einer stetigen inneren Unruhe befallen, die sie daran hindere, Pausen zu genießen. Gleichzeitig seien sie aber immer erschöpft und bräuchten daher Ruhephasen, um produktiv bleiben zu können. Sie würden dann meistens Serien gucken, das würde helfen, die ständig kreisenden Gedanken zu beruhigen, und »der Körper«⁵⁹ könne sich ausruhen. Auch beim Einschlafen seien sie auf Mediennutzung, wie z.B. Serien oder Hörspiele, angewiesen, da sie sonst trotz großer Müdigkeit keinen Schlaf finden würden, »wegen der inneren Unruhe«⁶⁰. Wenn sie dann morgens aufwachten, fühlen sie sich nicht ausgeruht, sondern »der Stress« würde sie »aus dem Bett holen«⁶¹, also das Gefühl, nicht genug Zeit zu haben, um die anstehenden Aufgaben bewältigen zu können. Auf meine Frage, ob ihnen das Studium denn so überhaupt Freude machen würde, drucksten sie zunächst herum und sagten schließlich, dass sie für die Dinge, die ihnen Freude machten, keine Zeit hätten, wegen all der Dinge, die sie tun müssten, obwohl sie diese eigentlich nicht interessierten. Ich erwiderte daraufhin ein wenig provokativ, dass man ja streng genommen nicht mehr oder weniger Zeit haben könne, sondern dass jede*r dieselbe Zeit zur Verfügung habe, dass man sich Zeit nehmen müsse, wenn man keine habe. Sie entgegneten, dass sie das nicht könnten, weil sie sich schlecht und minderwertig fühlen würden, wenn sie Zeit mit »unnützen«⁶² Dingen (also nicht mit Studiums- oder Creditpoint-bezogenen Aktivitäten) oder gar mit »nichts«⁶³ verbrächten. Auf meine simple Frage nach dem »Warum« kam eine interessante Diskussion über implizite Normativitäten ihrer Lebenswelt auf, mit denen sie sich laut Selbstaussage so noch nie beschäftigt hätten und die sie jetzt kritisch reflektierten. Das »Warum« wurde zu ihrer eigenen Frage. Ich kann nicht beurteilen, ob dieses Gespräch einen längerfristigen Effekt auf die Studierenden hatte, weil ich nur als Guest in dieses Seminar eingeladen war, aber während der Diskussion wirkten sie ausgesprochen wach und energetisch.

Dieser Effekt lässt sich meiner Erfahrung nach immer beobachten, wenn man mit Studierenden über ihr Studium spricht. Auch in einer meiner wiederkehrenden General-Studies-Lehrveranstaltungen am ZPS, die Jörg Holkenbrink und ich

57 (EP/KD/1/3).

58 (EP/KD/1/3-4).

59 (EP/KD/1/8).

60 (EP/KD/1/11).

61 (EP/KD/1/13).

62 (EP/KD/1/22).

63 (EP/KD/1/23).

früher gemeinsam anleiteten, bricht sich dieses Thema oft früher oder später Bahn. Dabei sind die Studierenden anfangs meist zögerlich, beinahe skeptisch, als würden wir sie testen. Wenn sie dann merken, dass dem nicht so ist, bricht stets ein regelrechter Tsunami der Unzufriedenheit aus ihnen heraus, dessen Wucht mich jedes Mal aufs Neue schockiert und betroffener macht, als ich im Gespräch mitzuteilen sinnvoll fände. Viele empfinden die absolute Mehrheit ihrer Tagesaktivitäten tatsächlich als sinnlos und sind dabei ratlos in Bezug auf Alternativen. Sie formulieren ein starkes Bedürfnis nach Entschleunigung, das mir intuitiv mit dem Phänomen der Müdigkeit zusammenzuhängen scheint. Aber in welcher Beziehung steht der Wunsch nach Entschleunigung zum Phänomen der Müdigkeit bzw. der Erschöpfung genau? Vielleicht: Wer sich Entschleunigung wünscht, kann nicht Schritt halten, ist ergo erschöpft, hängt hinterher, gibt evtl. auf, was sich dann in Form von »Müdigkeit/Abgeschlagenheit« äußert.

Laura Roschewitz, auf deren Arbeit ich durch eine Wissenschaftsdokumentation des Senders *3sat*⁶⁴ aufmerksam wurde, hat Business Psychology an der Hochschule Fresenius in Hamburg studiert und sich in ihrer bemerkenswerten Bachelorarbeit mit dem Bedürfnis nach Entschleunigung in Verbindung mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen befasst. Ihre Arbeit trägt den Titel *Wunsch nach Entschleunigung: Eine empirische Studie zu dem Einfluss von Autonomie, Verhaltenskontrolle und Overcommitment*. Befragt wurden 588 Personen. Ich zitiere aus dem Resümee:

»Als weitere demographische Größe wurde verglichen, ob Berufstätige sich stärker durch Zeitdruck belastet fühlen und einen stärkeren Wunsch nach Entschleunigung empfinden als Studenten. Wider der Erwartung in der Hypothese war ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen zu erkennen, welcher aufzeigt, dass Studenten eine signifikant stärkere Belastung durch Zeitdruck empfinden als Berufstätige. [...] Die vorliegenden Erkenntnisse dieser Studie stützen die Ergebnisse der Studien in Bezug auf Studenten und den empfundenen Stress durch die Forsta (2012) und Pfleging & Gerhardt (2013). Aus diesen Studien geht ebenfalls hervor, dass der Bologna-Prozess und die damit einhergehende Studienzeitverkürzung zu einer erheblichen Steigerung des Zeitdruckes und des Stresses geführt haben. Dies lässt sich als Ursache für den empfundenen Stress heranziehen. Das Ergebnis kann als stützende Aussage darüber gesehen werden, dass der hohe Zeitdruck im Studium zu einer Belastung der Studierenden führt. Offen bleibt, ob ein ähnliches Ergebnis auch vor dem Bologna-Prozess aufgetreten wäre. Unabhängig davon zielt das Ergebnis in eine eindeutige Richtung und lässt Raum für eine kritische Betrachtung des Hochschulsystems. Kritiker äußern, dass mit der Verkürzung des Studiums

64 Mayr-Keber, Franziska/Griessler, Constanze: *Die erschöpfte Gesellschaft*, Österreich 2015, ausgestrahlt auf *3sat*, 5/2018.

und der Verschulung des Lehrplans eine höhere, subjektive Belastung der Studenten einhergeht (Wiarda 2007). Es bleibt demnach kritisch zu hinterfragen, ob der Bologna-Prozess eines seiner Hauptziele, und zwar die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit der Studierenden, erreicht hat. Denn stark belastete und erschöpfte Studenten können dieses Ziel nur fraglich erfüllen. Die Kritik am neuen Studiensystem kann, bezogen auf diese Stichprobe und ohne Verallgemeinerungsansprüche, gestützt werden. [...] Anhand zweier Hypothesen wurde getestet, ob ein signifikanter Unterschied der Stärke des Wunsches nach Entschleunigung bei Personen mit beziehungsweise ohne Mitgestaltungsmöglichkeiten in ihrem Beruf/Studium existiert. Dabei zeigen die Ergebnisse in die angenommene Richtung und bestätigen, dass der Wunsch nach Entschleunigung tendenziell höher ist, wenn keine Mitgestaltungsmöglichkeiten geboten sind.«⁶⁵

Wie Roschewitz in ihrer Arbeit zeigen konnte, besteht also tatsächlich ein Zusammenhang zwischen dem Wunsch nach Entschleunigung, also dem Gefühl, nicht Schritt halten zu können, und dem subjektiv empfundenen Grad an Mitgestaltungsmöglichkeiten. Sie zeigt, dass Studierende, entgegen ihrer Ausgangshypothese, einen höheren Grad an Stress – und damit einhergehend einen stärkeren Wunsch nach Entschleunigung – empfinden als Berufstätige. Zusammengenommen mit dem Auftreten von Double-Bind-Situationen, die ich beobachten konnte, und der darin enthaltenen paradoxen Handlungsaufforderung, die durch die performativen Widersprüche von Form und Inhalt einiger Wissens- und Bildungsaufführungen entsteht, können wir der subjektiv empfundenen Sinnlosigkeit der Studierenden auf die Spur kommen. Das subjektiv empfundene Fehlen von Mitgestaltungsmöglichkeiten verursacht – vor allem im Zusammenwirken mit paradoxen Handlungsaufforderungen – Dauerstress, der sich nicht auflösen lässt, was zu Dauermüdigkeit führt. In den akademischen Veranstaltungen mit explizitem performativem Anteil, die ich beobachtet habe, bestand dagegen immer eine solche Mitgestaltungsmöglichkeit, was umgekehrt die empfundene Atmosphäre der »Wachheit« erklären könnte.

65 Roschewitz, Laura: *Wunsch nach Entschleunigung: Eine empirische Studie zu dem Einfluss von Autonomie, Verhaltenskontrolle und Over-commitment*, Bachelorarbeit, eingereicht Hamburg 7/2013. (S. 67f.). Bezug nehmend auf folgende Quellen: Pfleging, Simone/Gerhardt, Claudia: »Ausgebrannte Studierende: Burnout-Gefährdung nach dem Bologna-Prozess«, in: *Journal of Business and Media Psychology*, Ausgabe 1/2013, <http://journal-bmp.de/2013/06/ausgebrannte-studierende-burnout-gefahrdung-nach-dem-bologna-prozess/>(28.02.2019); sowie: Wiarda, J. M. (2007): »Bologna Prozess – Das haben wir nicht gewollt«, in: *DIE ZEIT*, Nr. 44, www.zeit.de/2007/44/C-Bama-Aufmacher (01.07.2013). Die genannten Studien können hier eingesehen werden: Forsa (2012): »TK-Stress-Studie NRW-Studenten 2012«, https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Barz/Aktuelles/2012_Forsa-Studie_Studentenalltag_in_NRW.pdf. (22.01.2022).

Unter diesem Aspekt ließe sich hier ein solcher Unterschied durch das performative Panel des ZPS/TdV auf der zuvor eingeführten Konferenz kontrastierend nachvollziehen:

Die Sitzordnung des Tagungseröffnungsraums ist komplett neu organisiert. Es gibt drei Stuhlreihen, die wie eine eckige Klammer angeordnet sind, und in ihrer Öffnung fünf Stühle für die Spieler*innen und einen für den Regisseur Jörg Holkenbrink (R). Ich habe keine bestimmte Aufgabe, suche mir aber einen Platz, von dem aus ich präsent werden kann, wenn es notwendig werden sollte. Die Stuhlreihen füllen sich. Es ist das einzige Panel, zu dem kein anderes parallel läuft, und ZPS/TdV stehen auch als einzige neben den Keynote-Speakern auf dem Plakat. (Mir fällt erst jetzt auf, was das für eine prominente Platzierung im Programm ist.) Sofort fällt auf, wie anders gleich alles ist, wenn alle anders sitzen und sich gegenseitig sehen können. Viele nehme ich zum ersten Mal bewusst wahr, obwohl ich in einem anderen Panel vielleicht schon hinter, vor oder sogar neben ihnen gesessen haben mag. Ein Moderator stellt das TdV vor bzw. liest ab, was darüber bei Wikipedia steht, und übergibt R das Wort. [...]

*Copy A, verschlüsselt!*⁶⁶ (»Klick«) wird gespielt. Weil das Publikum die Spieler über Zuruf mit Computerbefehlen in Bewegung setzt, ist bei Klick der Einfluss eines Publikums auf das performative Geschehen in geradezu ausgestellter Weise transparent. Jedes Publikum bildet sich anders in der Performance ab. Und dieses Publikum spielt nicht, es forscht. Das amüsiert mich. In großer Ernsthaftigkeit rufen sie konzentriert Befehle, und zwar einen nach dem anderen. Wenn es gleichzeitig geschieht, entschuldigen sie sich beieinander und schieben eine Handgeste hinterher, die so viel bedeutet wie »Ich gebe Ihnen den Vortritt«. Sehr höflich, sehr gefasst, ein wenig leidenschaftslos vielleicht, aber so geht es auch. Wenn es Lustiges oder Absurdes zu sehen gibt, lachen sie zwar, aber es bleibt seltsam punktuell, die Stimmung wird davon nicht ausgelassener, sondern ein Forschungsergebnis wird erfasst. Es gibt zwei oder drei Dozent*innen aus den Angewandten Theaterwissenschaften in Gießen im Publikum. Die forschen auch, aber ästhetisch, und aus ihrem Forschungsinteresse und dem der wissenschaftlichen Mehrheit kreiert sich so eine Art Wettstreit, den ich absurd symbolisch finde, ohne dass es jemand merkt. Aber die ästhetisch Forschenden ändern nach und nach die Stimmung mit

66 Zu der Performance gibt es zahlreiche Literatur, siehe beispielsweise: Holkenbrink, Jörg/Lagaay, Alice: »Performance in Philosophy/Philosophy in Performance: How Performative Practices Can Enhance and Challenge the Teaching of Theory«, in: *Performance Matters*, Vol. 2,1 (2016), <http://performancematters-thejournal.com/index.php/pm/article/view/38> (12.10.2018); sowie: Makhali, Simon: »Klick im Kopf – Ein Performer und Dramaturg hört auf innere Stimmen und spricht in Zitaten seiner Rollen«, in: Lagaay/Seitz [Suchard] 2018 (S. 51-54). Eine Performance-Beschreibung kann hier nachgelesen werden: <https://www.tdv.uni-bremen.de/performances.php> (30.09.2018).

ihren Zurufen: Sie sind sensibel für Rhythmen und probieren verschiedene Geschwindigkeiten aus, die die höfliche Gleichförmigkeit der Wissenschaftler*innen stören. Ich bin begeistert – Wissenschaft-und-Kunst-Mikrostudie!

Im Nachgespräch werden die verschiedenen Dynamiken unter den Aspekten von Macht, Einflussnahme, Respekt und Verantwortung in Bezug auf Kritik der Wissenschaft und wissenschaftliche Kritik diskutiert. R macht immer wieder Angebote, diese Einsichten auf Universitäten und Machtfragen in Bezug auf Kritik und Wissenschaft anzuwenden, aber es besteht eine scheue Weigerung, das zu tun. Das Gespräch ist dabei aber sehr rege: Die Forscher*innen haben geforscht und jede*r will sagen, was dabei herausgefunden wurde. Es gibt wahre Feuerwerke der Selbstreflexion und der Selbstkritik. Es geht darum, wie man mit (dem allgemeinen Phänomen der) Macht umgeht, aber auch andersrum, wie man mit Gestaltungswillen und Ohnmacht umgeht. Es geht um wechselseitige Einflussnahme und darum, dass sie frustrierend und beglückend sein kann, und dergleichen mehr. Aber es wird darüber nicht als Phänomen der eigenen Lebenswelt gesprochen, sondern in sicherer Distanz dieser Wechselwirkungen in Bezug auf allgemeine Systeme. Die Systeme »Wissenschaft« oder »Universität« werden dabei jedoch ausgespart. Vielleicht kommt es ihnen zu nahe, ich kann das intuitiv verstehen. R zeigt sich davon irritiert, macht Angebote, über die Lebenswelt »Wissenschaft« zu sprechen, die zwar gehört, aber nicht angenommen werden, was sich in einem Innehalten zeigt, bevor ein anderes Thema aufgegriffen wird. Ich mache einen Vermittlungsversuch und binde irgendwas an Wissenschaft *als System* an, daraufhin stellt R eine Weiche um und spricht nun über die Lebenswelt »Wissenschaft« *als System*. Jetzt trauen sich die Wissenschaftler*innen, auch über Wissenschaft zu sprechen. Sie brauchten offenbar das distanzierende »als«. Jetzt sprechen sie über alles so konkret wie sie können, also über Wissenschaft und Universität als System und was »man« da zu Klick in Vergleich bringen könnte. Einige sagen sogar, dass es sicher auch Menschen im wissenschaftlichen System gebe, die sich mit den herumkommandierten Spieler*innen identifizieren, die immer nur etwas aus einer Rolle ausschneiden und neu kombinieren. Es ist klar, dass sie Doktorand*innen oder prekarisierte Lehrende meinen. Jemand entgegnet, dass die Spieler*innen das ja *freiwillig* machen würden, woraufhin jemand die Freiwilligkeit problematisiert und sagt, dass ja auch *gar nichts* passieren würde, wenn man sie nicht durch Befehle bewegte. Die Frage wird an die Spieler*innen und R zurückgegeben. So entsteht eine riesige Spannung, was denn nun des Rätsels Lösung sei. R ist weise und sagt, dass doch der eigentlich entscheidende Punkt sei, dass sie während des Spiels gar nicht auf die Idee gekommen seien, auszuprobieren, WAS denn wirklich geschähe, wenn keiner einen Befehl riefe. »Also wäre das möglich gewesen?« – »Aber ja, selbstverständlich. Es wäre sogar *innerhalb der Regeln* gewesen.« Eine (Selbst-)Erkenntniswelle schwappt durch den Raum. Ich sage,

dass das ein gutes Schlusswort war, und das Panel wird mit großem Beifall beendet.⁶⁷

Dieses Panel steht in seiner Performanz in starkem Kontrast zu dem Panel »Formen der Kritik/Kritik der Form« auf derselben Konferenz. Die dialogische Maxime des performativen Vollzugs führt zu einer konkret empfundenen Mitgestaltungsmöglichkeit der Beteiligten, was sich auch als Atmosphäre von Wachheit und Konzentration wahrnehmen lässt. Die autopoietische Feedback-Schleife, die sich im Performance-Teil aufgebaut hat, wird auch im Gesprächsteil fortgeführt, welcher ebenfalls von Resonanzbewegungen in der wechselseitigen Wahrnehmung der Beteiligten geprägt ist. Die Gesprächspartner*innen sind reflektierend aufeinander bezogen und vollziehen eine Lernkurve in Bezug auf eine gemeinsame Sprechweise, deren Ziel ein gemeinsamer Prozess der Wissensgenerierung ist, im Unterschied zu dem Wissen-Ablieferungsvorgang aus dem anderen Panel.

Ein weiteres Beispiel für die Umgestaltung einer müden Atmosphäre durch das emergente Einlassen auf eine dialogische Maxime konnte ich auch im zweiten Teil des Anglistikseminars beobachten, das uns aus dem vorherigen Teil durch seine kontraproduktiven Affirmationen von D in Bezug auf jedwede Regung der Studierenden in der liminalen Phase bekannt geworden ist. Mein Protokollauszug endete mit einer dezidiert müden (und tendenziell abgeschalteten) Atmosphärenbeschreibung, die wenig Hoffnung in Bezug auf den weiteren Verlauf des Seminars beinhaltet:

14:40 Uhr: Noch immer kein inhaltlicher Satz gefallen. Der Performance-Besuch ist für 15:30 Uhr angekündigt. Laut R ist verabredet, vorher einführend inhaltlich mit den Texten zu arbeiten.

14:45 Uhr: Wir sind bei Formalia Punkt 5 angekommen, D immer noch am Whiteboard. Zwei S schreiben, zwei S lesen etwas auf ihren Smartphones, ein S liest in *Hamlet*.

14:50 Uhr: Formalia Punkt 6. Es ist ein schwüler Tag, mir fallen fast die Augen zu, den anderen im Raum scheint es ähnlich zu gehen. Sie stützen inzwischen alle ihre Köpfe auf der Hand ab.

14:52 Uhr: Ein weiterer S kommt rein. Überschwängliche Begrüßung durch D.⁶⁸

Was danach geschieht, nenne ich in einer Passage des Protokolls ein »kleines Wunder«, das ich nun entmystifizieren möchte. Der Wandel der Atmosphäre wird performativ produziert und ist dramaturgisch betrachtet durchaus kein Wunder. Um die Umgestaltung der müden Atmosphäre anschaulich zu machen, werde ich hier

67 (TB/KKW.PBK/2-5).

68 (TB/A.PBH/3).

einmal exemplarisch den gesamten Ablauf in seiner Prozesshaftigkeit nachvollziehbar machen:

15:00 Uhr: R übernimmt. Er stellt TdV/ZPS vor. D verlässt das Dozentenpult und reiht sich in die S ein. R erklärt »Versuchsanordnungen« im Theater, spricht über forschendes Theater und forschende Aufführungen und über die Verantwortung des Publikums für eine Aufführung. (Ich denke unwillkürlich über die Verantwortung von S für eine Lehrveranstaltung nach.) R gibt zu bedenken, dass das Publikum sich mit dem Kauf einer Eintrittskarte häufig der Illusion hingibt, sich dieser Verantwortung zu entziehen und nur noch konsumentenhaft beurteilen zu dürfen. Dann geht es weiter mit der Spiegelfunktion von Werken wie *Hamlet* für eine Generation/Gesellschaft/Zeit. Alle S sind aufmerksam. Keine Smartphones. R spricht inhaltlich über *Hamlet*, welche Themen hier in einem konkreten Schultheaterzusammenhang relevant wurden etc.

Plötzlich gestikuliert D pantomimisch, offenbar um R nicht zu unterbrechen. Doch R stoppt. D gibt Kopien für einen S durch, sagt dabei zu R »Mach ruhig weiter!« R (freundlich): »Nein, nein, ich warte kurz.« R wartet ruhig ab, bis die Kopien S erreicht haben, und fährt dann fort. Ich bemerke eine Veränderung im Raum, als sei ein Schalter umgelegt worden. Die S wirken plötzlich wacher, präsenter. Ich deute, dass R signalisiert hat, dass er 1. die Aktionen im Raum wahrnimmt, und dass sie 2. Auswirkungen auf seinen Vortrag haben, dass hier 3. eine echte Verbindung besteht, dass damit 4. die S einen Anteil und damit auch eine Verantwortung an der Gestaltung der Sitzung haben, und dass das demnach 5. nicht der Normalfall des Bewusstseinszustands der S ist. (Womit das, was R zuvor über die Verantwortlichkeit des Publikums für eine Aufführung gesagt hat, plötzlich erfahrungsmäßig evident geworden ist.)

R spricht noch einmal über den Zugang einer vom TdV begleiteten Schultheatergruppe zu *Hamlet*, die sich daran abgearbeitet habe, dass Hamlet nie weiß, ob z.B. seine Mutter und andere es ernst mit ihm meinen, wenn sie freundlich zu ihm sind und sich für sein Befinden zu interessieren scheinen, oder ob es ihnen nur darum geht, dass er »funktionieren« soll. Die Schüler*innen hatten damals gesagt, dass es ihnen ebenso gehe, und daraus erwuchs in diesem Ensemble eine Auseinandersetzung über die Uneindeutigkeit von Zeichen im Alltag und die geteilte Erfahrung, dass man heute nie genau zu wissen scheine, ob eine Freundlichkeit, die einem begegne, tatsächlich auf Sympathie beruhe, oder ob jemand gerade am »Netzwerken« sei. R ordnet seinen Alltag in diese Problematik ein, indem er sagt, dass wenn jemand an der Universität nett zu ihm sei, er sich immer gleich veranlasst fühle, sich zu fragen, was der- oder diejenige von ihm wolle. Weiter beschreibt er, wie die Schüler*innen von der Uneindeutigkeit der Zeichen ausgehend zum Phänomen der Borderline-Problematik vorgestoßen seien, wo Menschen große Nähe und Zuneigung bekunden und einfordern, bei

Erwiderung dieser Gefühle andere aber immer wegstoßen würden. Liest man Hamlets Beziehung zu Ophelia auf diese Weise, ist Polonius (Ophelias Vater, der sie an der Beziehung zu Hamlet hindert) plötzlich ein liebender, fürsorglicher Vater (entgegen der üblichen Lesart dieser Figur), der versucht, die Liebesfähigkeit seiner Tochter zu schützen. Diese Lesart von *Hamlet* ist auch für D (als *Hamlet*-Experten) eine Neuigkeit.

R bittet D eine Zusammenfassung seiner Worte für Erasmusstudierende (ES) zu übersetzen. D übersetzt. Dann erklärt R die Kopien und gibt eine Einführung in das geplante *Hamlet*-Spin-off (15:24 Uhr).

In Rs folgenden Ausführungen wird ein weiterer Bezugspunkt der Selbstreflexion von R angeboten, als er auf die Kopien bezugnehmend erzählt, dass es ungefähr seit den 1980er-Jahren in seiner Wahrnehmung so sei, dass S, die sich im Seminar exponieren, als »verdächtig« gälten. Auch heute noch gelte eine Atmosphäre von allgemeiner Zurückhaltung als angebracht. »Du tust mir nichts, ich tue dir nichts«, Eindeutigkeiten in Aussagen (als Beispiel: »Dieses Glas ist rot«, während er auf sein blaues Glas zeigt) gelten als »ungehörig« und rufen Reaktionen hervor wie: »Wie kannst Du das so sagen, dass muss man doch relativ betrachten.« Er spricht über eine Art »Gedämpftheit« in Seminaren. Mir fällt dabei auf, dass das exakt der Ausdruck ist, der die vorangegangene Atmosphäre im Seminar beschreibt (wie auch die Uneindeutigkeit der freundlichen Affirmationen von D zuvor eine Nachbesprechung fanden). R spricht darüber, dass sich zu exponieren immer auch angreifbar mache, nur wer etwas zeige, kann kritisiert werden. Und dass viele S heute große Angst davor hätten und dann lieber nichts zeigten.

D übersetzt und erzählt eine dies bestätigende Geschichte von einer seiner früheren S, die solche Angst vor Kritik hatte, dass sie im Seminar sogar zweimal in Ohnmacht gefallen sei.

15:33 Uhr: Zwei der Performer*innen (A + Si) kommen rein. R möchte noch kurz die Einführung beenden und fährt fort. Einige Minuten später kommt die dritte Performerin (C) in Kostüm (Kleid + Blumen im Haar) herein.

R spricht ES an, sagt, wie spannend er es findet, was sie bei der Performance wahrnehmen werden, ohne den deutschen Text zu verstehen. Er äußert die Vermutung, dass sie Dinge sehen werden, die denjenigen, die Deutsch verstehen, verborgen bleiben. R sagt, er freue sich darauf, nachher ihre Eindrücke zu erfahren, und bitte D um Übersetzung. D übersetzt.

Dann gibt es zehn Minuten Pause. Ich verlasse den Raum.

Als ich zurückkomme, hat sich der Raum sehr verändert. Die Tische sind in Form einer eckigen Klammer aneinandergeschoben worden, sodass sich jetzt rechts, vor der breiten Wand gegenüber dem Fenster, eine Fläche gebildet hat, auf der, frontal zum Publikum ausgerichtet, vier Stühle in einer Reihe stehen.

R verrät, dass es sich um eine inszenierte Probe handelt, und fügt hinzu, dass er das normalerweise nicht vorher sagt, sondern dass das Publikum das für ge-

wöhnlich nach einigen Minuten erkennt. Es ist noch immer recht schwül und mir ist ein wenig schwindelig. Ich habe das Gefühl, kein gutes Publikum abzugeben. Die Performance beginnt. Die Performance⁶⁹ zeigt eine Probensituation, in der eine Performerin (A), die die Figur des Hamlet verkörpern soll, zunächst von der Regie aufgefordert wird, etwas über die Figur zu sagen. Sie stellt Hamlet vor, so wie sie ihn versteht. Dann soll sie den berühmten Monolog »Sein oder nicht sein« probieren. Die einzige Regieanweisung lautet: »Wenn's geht, nicht so pathetisch wie letztes Mal.« Daraufhin erhebt sich A, nimmt eine pathetische Pose ein, als sie gerade das Wort erheben will, klopft es an der Tür. Die Tür öffnet sich, ein verspäteter S tritt ein. A geht verschreckt zu ihrem Stuhl zurück. Es entsteht ein Gespräch zwischen R und A: A weigert sich, unter diesen Bedingungen zu proben. Es entsteht ein Streit zwischen A, R und den anderen beiden. A findet viele Gründe und Ausflüchte, den Monolog jetzt nicht zu proben (privater wie situativer Natur), Si (Claudius) und C (Ophelia) sind darüber sehr verärgert, R gibt sich ratlos. A macht einige Anläufe, den Monolog zum Besten zu geben, die aber alle scheitern und stets damit enden, dass A wieder zu ihrem Stuhl zurückkehrt. Schließlich fragt R die anwesenden Lehramtsstudierenden um Rat, wie er mit A weiter verfahren soll. Sie sagen einhellig, er solle den Hamlet umbesetzen, das habe so keinen Sinn. C sagt, sie habe eine andere Idee, und wechselt daraufhin von der Rolle der Ophelia in die Rolle der Gertrud (Hamlets Mutter), während Si in der Rolle des Claudius (Hamlets Stiefvater) bleibt. Eine neue Szene entsteht, in der Hamlet von den beiden Eltern »freundlich« getrieben wird. Alle S wirken hoch konzentriert. Eine S kommt noch später rein, sie wirkt im Kontrast unkonzentriert und nervt alle mit dem Verzehr von Nahrungsmitteln. (Sie wirkt dabei phänomenal nicht wahrnehmend auf die Performance bezogen. Ich mutmaße, dass sie evtl. kein Deutsch versteht.) Die Performance ist wirklich fesselnd. Die S sind wie ausgewechselt, auch ich fühle mich plötzlich sehr wach und konzentriert, mir ist auch nicht mehr schwindelig. Ich bin so gebannt, dass ich das Notieren vergesse. Inzwischen ist auch die Nahrungsverzehrerin von der Atmosphäre angesteckt und scheint völlig fokussiert auf das Bühnengeschehen. Die deutliche Klarheit in der Sprachlichkeit der Spieler*innen fällt mir auf, sie ist so präsent, als könnte man sie anfassen, wie ein eigenes Objekt. Nach etwa 30 Minuten endet die Performance. R fragt, was die S als *Hamlet*-Expert*innen damit anfangen können und besonders auch die, die kein Deutsch verstehen. D übersetzt.

Die ES schildern ihre Eindrücke. (Ich bin erstaunt, wie viel sie auch auf der narrativen Ebene verstanden haben.) D ist hellau begeistert, er schildert, dass die inszenierte Probensituation einen ständig im Ungewissen lasse, dass man

69 Ist *Hamlet* teamfähig?, R: Jörg Holkenbrink, © Theater der Versammlung. Eine Performance-Beschreibung kann hier nachgesehen werden: <https://www.tdv.uni-bremen.de/performances.php> (30.09.2018).

dauernd versuche, die Zeichen richtig zu deuten (was ist inszeniert, was ist »echt«). Man könne sich nicht in eine zurückgelehnte »Bildungsbürgerposition« fallen lassen, weil man ständig herausgefordert sei und wach bleiben müsse. Die Rückmeldungen der S: Sie sind beeindruckt von der Ebenenvielfalt, sagen, dass sie neue Sichtweisen auf *Hamlet* generieren konnten, die ihnen beim Lesen verborgen geblieben seien. Ds Wortbeiträge sind nun voll bedeutsamer Inhalte, er offenbart sein Expertenwissen zu *Hamlet* und bringt es in Zusammenhang mit der Performance. Ich habe den Eindruck, dass die Rezipientenerfahrung der Performance diese Dinge in ihm erweckt hat. Er spricht diesen Umstand mehrfach implizit an, sagt, welche Darstellungsweise welche Denkprozesse in ihm verursacht haben.

Es stellt sich auch heraus, dass die Nahrungsverzehrerin doch Deutsch spricht. Sie sagt, dass sie sich immer schlecht dabei fühlt, Dramen zu *lesen*, denn sie seien dazu gemacht, *aufgeführt* zu werden. Sie sagt, dass die Performance sie in diesem Sinne erleichtert und befreit hat (von diesem empfundenen Konflikt in der Auseinandersetzung mit dem Werk). D sagt, dass sein Kopf jetzt »voller Farben« sei, die S hören ihm gespannt zu. Das ganze Seminar ist wie ausgewechselt. Es wird rege diskutiert, die Wortmeldungen überschlagen sich. Wirklich alle (!) sind miteinander im Gespräch (auch die Performer*innen und R) und voller Aufmerksamkeit füreinander. Ich bin die Einzige im Raum, die sich nicht am Gespräch beteiligt. Es wird mehrfach explizit geäußert, dass die Ebenenwechsel im Stück immens wach gemacht hätten. Die S zeigen sich erstaunt darüber, wie viel *Hamlet* mit ihrem Leben zu tun habe und »wie viel Leben in *Hamlet* stecken kann«. Immer wieder tritt auf, dass die Performance keine »Konsumhaltung« zugelassen, sondern aktive, konstruktive Aufmerksamkeit gefordert habe. Begeisterung. Es geht auch um die Uneindeutigkeit von Zeichen: R wirft hier ein, dass in der Performance ja sogar Spieler*innen sich selbst als Spieler*innen spielen, und spricht weiter von dem generellen Theaterphänomen, dass man immer Spieler*in und Figur auf der Bühne sieht. Es geht um Wahrnehmung 2. Ordnung (Wahrnehmung wahrnehmen) und wie stark die Performance das von ihrem Publikum fordert. Es geht noch komplexer um das Wahrnehmen der eigenen Wahrnehmung und um Differenzen zur eigenen Wahrnehmung durch das Wahrnehmen anderer Wahrnehmungen und wie dadurch schließlich ein zunehmend holistisches Bild (in diesem Fall von *Hamlet*) entsteht – dass man über die Bedeutungspluralität des Werks nicht nur etwas über das Werk, sondern auch über sich selbst und die anderen erfährt, dass Bildung bedeutet, dass man verändert aus einem Prozess hervorgeht, wobei sich jede*r anders verändert als jede*r andere. Ein S sagt: »Ich habe in meinem bisherigen Studium vier Performance-Besuche des TdV erlebt und jedes Mal bemerke ich, dass sie mich wach und neugierig machen, während mich die allermeisten Seminare müde und gelangweilt machen.«

Um 17:35 Uhr wird die Sitzung beendet. Alle wirken hungrig auf mehr, wach und

energetisch. Ich habe den Eindruck, dass hier ein kleines Wunder geschehen ist. Die S unterscheiden sich signifikant von den Smartphone-Scrollenden zu Beginn. Auch D wirkt erfüllt und gestärkt. Ich bemerke, dass jetzt alle einander ansehen, auch noch beim Zusammenräumen, und mir fällt auf, dass das im ersten Teil der Sitzung nicht so war. Da hatten alle nur auf ihren Tisch oder ihr Handy geschaut und dann und wann zur Tafel. Jetzt nehmen sich alle gegenseitig wahr. Erstaunlich.⁷⁰

Es ist hoch »erstaunlich«, was ich hier beobachten konnte, aber keineswegs mysteriös. Es lässt sich hier ethnografisch ein 180°-Wechsel in der Atmosphäre beobachten, der dramaturgisch bis ins Detail begründbar ist: Dramaturgisch betrachtet übernimmt R die Seminarleitung und startet kurzerhand eine neue liminale Phase, in der er mit den Beteiligten neue Vereinbarungen in Bezug auf den performativen Vertrag trifft. Er spricht inhaltlich über die geteilte Verantwortung von Aufführenden und Wahrnehmenden für ein performatives Ereignis, welche sich nicht anders als durch wechselseitige Resonanz miteinander ausgestalten lässt. Dieser inhaltlichen Ansage verhilft er zu einer performativen Evidenz, indem er sein Beeinflusstsein durch Ds Pantomime ausstellt und zu einem unerwarteten Effekt (dem Innehalten) führen lässt. Anhand von inhaltlichen Bezügen zu *Hamlet* und der von den Schüler*innen im Projekt aufgeworfenen Frage nach der Bedeutung von aufgeführter Freundlichkeit thematisiert er die Frage nach dem Umgang miteinander in der konkreten Seminarsituation in einem impliziten Appell an die Aufrichtigkeit des Umgangs, die er mit der Eigenaussage über seine Verunsicherung in Bezug auf die üblichen Umgangsweisen an der Universität kontrastiert und damit den Studierenden gleichzeitig Augenhöhe anbietet. Er zeigt sich verletzlich und bietet den Studierenden dasselbe an, wenn er über die Veränderung der Seminarkultur seit den 1980er-Jahren berichtet und seine Entscheidung, sich verletzlich zu zeigen, als bewusste ausstellt, wenn er sagt, dass man sich, indem man sich zeigt, kritisierbar macht. Gleichzeitig zeigt er, dass er wohlwollendes Interesse daran hat, dass sich die Studierenden »zeigen«, und ermutigt sogar die Studierenden, die kein Deutsch sprechen, dazu, diesen Umstand nicht als Manko aufzufassen, sondern als produktive Besonderheit, die alle mit ihrer Perspektive bereichern kann, und verhindert mit diesem besonderen Forschungsauftrag, dass die Erasmus-Student*innen »abschalten«. Die Performenden bestätigen diesen Modus des performativen Vertrags, indem sie sich wahrnehmend gegenüber ihrem Publikum zeigen und ihr Spiel aktiv von seinem Verhalten beeinflussen lassen. An einer Stelle der Performance wird dieser Mitgestaltungsraum auch inszenatorisch ausgestellt, als R die Lehramtsstudierenden nach Möglichkeiten des Umgangs mit der widerspenstigen Hamlet-Darstellerin befragt.

70 (TB/A.PBH/3-7).

Es gibt also ein dramaturgisches Gemachtsein dieses Wechsels, das nicht mystisch ist. Trotzdem geschieht hier ein Wunder, und das liegt in dem Umstand, dass alle mitmachen. Das Phänomen der empfundenen Unauflösbarkeit der nicht (mit) zu gestaltenden Situation wird aufgelöst. R ist nicht imstande, diesen Wechsel zu verordnen, er kann nur dazu einladen, dass ihn alle Beteiligten kollektiv vollziehen. Dabei zeugt Rs Verhalten zwar von intrinsischer Motiviertheit und begünstigt damit, dass sein Angebot als aufrichtig und vertrauenswürdig betrachtet werden kann, doch es obliegt letztlich den S, ihm zu vertrauen oder nicht. Sie entscheiden, es zu tun und sich auf den emergenten Prozess eines rekursiven Verlaufs einzulassen, den sie alle gemeinsam hervorbringen. Sie müssen also nicht nur R, sondern auch den übrigen Beteiligten und sich selbst vertrauen. Hier ist wahrscheinlich, dass sich die S dabei jeweils zu unterschiedlichen Zeitpunkten auf die verschiedenen performativen Evidenzen einlassen, die R immer wieder eröffnet. Dadurch entsteht eine produktive Feedback-Schleife, die von starken Resonanzbekundungen geprägt ist, wodurch sich in ihrem Verlauf diese Dynamik immer weiter verstärkt und ihren Zenit im Nachgespräch der Performance findet. In diesem Gespräch werden die Studierenden und D als *Hamlet*-Expert*innen adressiert, an deren Perspektive auf die Performance alle TdV-Akteur*innen Interesse bekunden, was sie über den gesamten Zeitraum des Gesprächs dialogisch evident machen. Der übliche Fall in Performance-Nachgesprächen ist, dass die Performance-Akteur*innen vom Publikum als Expert*innen befragt werden. Das TdV fügt dieser Praxis einen neuen Aspekt hinzu und fragt umgekehrt, was die Anwesenden in ihrer jeweiligen Expertise an neuen Perspektiven auf die Performance in den Dialog einbringen können. Damit klassifizieren sie die Performance erneut als eine Einladung zum Dialog mit ihrem Publikum, was wiederum die inhaltliche Ausgangssituation mit der geteilten Verantwortung aller Anwesenden für das Glücken oder Scheitern eines performativen Ereignisses evident werden lässt. Es entsteht so eine autopoietische Feedback-Schleife, die sich konstruktiv in Resonanzbewegungen vollzieht und von allen Beteiligten gemeinsam zu einer performativen Evidenz von Form und Inhalten ausgestaltet wird, wie wir es auch in dem Informatikseminar und dem performativen Konferenzpanel beobachten konnten. In Abgrenzung dazu entstand in der »Handling Diversity«-Vorlesung und im Konferenzpanel zu »Formen der Kritik/Kritik der Form« ein performativer Widerspruch, welcher eine destruktive Feedback-Schleife aufwies, vergleichbar mit denen, die Double-Bind-Situationen zur Folge haben können. Weiter können wir festhalten, dass performativ vollzogene Settings, die Mitgestaltungsmöglichkeiten eröffnen, also von Emergenz und Ergebnisoffenheit geprägt sind und damit dialogischen Maximen ihres Vollzugs folgen, tendenziell zu Wachheit und Konzentration führen. Lineare Settings, die monologischen Maximen ihres Vollzugs folgen und Abweichungen in diesem Vollzug zu verhindern suchen, führen hingegen tendenziell zu einem Phä-

nomen des »Abschaltens«, welches sich phänomenal als Müdigkeit wahrnehmen lässt.

Die Frage ist, wann so ein »Wunder« geschieht und wann nicht. Zur Klärung dieser Frage möchte ich mich noch einmal dem Phänomen des »Abschaltens« widmen. Im Gegensatz zur Müdigkeit handelt es sich dabei um einen schwer wieder rückgängig zu machenden Modus, bei dem die Dimension der Mitgestaltungsmöglichkeit aufgegeben wurde, sodass es naheliegt, dass sich ein solches »Wunder« in diesem Modus nicht ereignen kann. In meinen Aufzeichnungen finden sich allerdings vielfache Bedeutungsdimensionen von »abschalten«, und die sollten wir zunächst noch einmal genauer in Augenschein nehmen.

abgeschaltet

In seiner viel beachteten Monografie *Die erschöpfte Gesellschaft* plausibilisiert Stephan Grünewald⁷¹ einen eindeutigen Zusammenhang zwischen dem Massenphänomen der Erschöpfung und der Digitalisierung. Es gibt »Digitaltherapeut*innen«, die einem beibringen, Handy und Internet häufiger abzuschalten, um Ruhe zu finden. Interessanterweise werte ich jedoch in meinen Beobachtungen häufig gerade die Nutzung von Smartphones als Zeichen des »Abschaltens« (von den Inhalten der akademischen Veranstaltung). Hier wäre also nicht das Abschalten der Geräte ein Weg zum Ausruhen, sondern das Einschalten der Geräte eine Form des Abschaltens von akademischen Inhalten. Das Einschalten wäre dann zwar ein Abschalten, aber ist es auch ein »Ausruhen«? Ich werde im Folgenden dem »Abschalten« in unterschiedlichen akademischen Kontexten nachgehen, um einen ersten phänomenologischen Überblick über seine Bedeutungszusammenhänge zu erhalten, die ich im Verlauf systematisieren und theoretisch einbetten werde.

Beginnen möchte ich mit einem Beispiel der »Abschaltmetapher« in einem Seminar eines geisteswissenschaftlichen Masterstudiengangs. Hier zeigt sich zunächst der oben genannte, von mir interpretierte Bezug zwischen dem Phänomen des »Abschaltens« und der Inbetriebnahme von digitalen Geräten:

11:30 Uhr: Seit etwa 15 Minuten bin ich mehrfach abgeschweift und habe immer wieder das Beobachten vergessen. Aufmerksamkeit fällt schwer. Mir fällt meine Smartphone-Suche ein, die mir inzwischen als Indikator für Aufmerksamkeit gilt. Ich sehe auf Anhieb drei inaktive Geräte und zwei aktive, nach einer Minute drei aktive, dann vier aktive, dann fünf. Mir fällt auf, dass die beiden Türen die

⁷¹ Vgl. Grünewald, Stephan: *Die erschöpfte Gesellschaft*, Freiburg 2013. In ähnlicher Weise argumentieren auch viele andere, wie z.B.: Rosa, Hartmut: *Beschleunigung – Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*, Frankfurt a.M. 2005; sowie: Han, Byung-Chul: *Müdigkeitsgesellschaft*, Berlin 2010, um nur zwei der prominentesten zu nennen.

ganze Zeit offenstehen, denn nun kommen häufiger Leute daran vorbei. Ich wundere mich darüber, dass dieser Raum »Filmraum« heißt, denn hier steht nur ein alter Röhrenfernseher in der Ecke. Sonst gibt es noch einen Overheadprojektor, ein Whiteboard und eine laminierte Karte von Kanada, die hinter mir an der Wand hängt. Ich suche die Decke nach einer Vorrichtung für einen Beamer ab, kann aber keine entdecken.

Mir wird klar, dass ich mir solche kleinen Rätsel aufgebe, weil ich wirklich total *abgeschaltet* habe, und versuche, wach und interessiert auszusehen, weil ich D sehr nett finde. Ich schaue im Raum umher und frage mich, wer sich noch mit kleinen Rätseln beschäftigt, aber die meisten haben offensichtlich auch *abgeschaltet*. Inzwischen sind Dreiviertel der S am Smartphone oder Laptop zugange, während D versucht, eine Diskussion am Laufen zu halten, die ihren inhaltlichen Zenit schon vor 15 Minuten überschritten hat. D stellt Fragen, die sie dann selbst beantwortet (obwohl es Meldungen gibt, die sie damit *abschaltet*). Es wirkt, als habe sie selbst *abgeschaltet*.⁷²

In diesem Abschnitt finden wir bereits vielfache Bedeutungsebenen von »abschalten«: Zum einen hat mein protokollarisches Ich als Beobachterin von den Inhalten des Seminars abgeschaltet und gibt sich deshalb »kleine Rätsel« auf, um aufmerksam zu wirken. Eine der Aufgaben, die ich mir in der Situation stelle, ist meine »Smartphone-Suche«. Ich erinnere mich selbst daran, dieser Aufgabe nachzugehen, weil ich von den Seminarinhalten abgeschaltet habe und feststellen möchte, wie es um die Aufmerksamkeit der Studierenden bestellt ist. Dabei ist entscheidend, dass ich das Anschalten der Geräte bereits als Zeichen des Abschaltens von den Inhalten des Seminars bewerte. Das begründet sich freilich in meiner impliziten Annahme, dass es nicht möglich ist, den digitalen und den analogen Inhalten gleichzeitig zu folgen. Dem Zuwenden zu den digitalen Inhalten entspricht also ein Abschalten oder Abwenden von den analogen Inhalten. Die dritte Bedeutungsdimension ist das Abschalten der Wortmeldungen durch die Dozentin, indem sie ihre Fragen selbst beantwortet. Sie schaltet die Wortmeldungen aus, was ich wiederum in Bezug auf die Dozentin als ein »abgeschaltet haben« bewerte. Hier meine ich, dass sie unaufmerksam gegenüber den eigenen performativen Handlungen geworden ist und nicht erkennt, dass ihre eigene Performativität die Abschaltspirale weiter fördert, statt sie zu durchbrechen. Gleichzeitig zeigt sich an meinem akkumulierenden Gebrauch des Wortes »abschalten«, dass ich tatsächlich nicht mehr in der Lage bin, die unterschiedlichen Dimensionen des Wortes präziser zu differenzieren, ich also abgeschaltet habe.

Die Bedeutungsdimensionen von »abschalten« sind insgesamt äußerst vielfältig und teils widersprüchlich. Unternimmt man beispielsweise eine Google-Suche

⁷² (TB/SP/5-6).

zu »abschalten«, erntet man »ungefähr 12.600.000 Ergebnisse«⁷³, die häufigsten Suchanfragen sind dabei: »Tipps zum Abschalten«, »Wie kann man schnell abschalten?«, »Wie schalte ich mein Gehirn ab?«.⁷⁴ Es gibt eine schier endlos erscheinende Reihe von Ratgeberliteratur zum Thema des »Abschaltens« mit Titeln wie Endlichabschaltenkönnen:FreizeitgenießenohnelästigesGrübeln⁷⁵ oder *Endlich abschalten – Warum Urlaub vom Smartphone uns Zeit, Glück und Liebe schenkt*⁷⁶, um nur zwei Beispiele zu nennen. Augenscheinlich ist hier abermals eine andere Art des »Abschaltens« gemeint als in der geschilderten Seminarsituation, denn das scheinen wir ja bereits ohne Ratgeber sehr gut zu können. Die Beteiligten können hier ganz wunderbar »von der Arbeit abschalten«, aber mit dem Abschalten aus der Google-Suche muss offenbar etwas anderes gemeint sein. Tatsächlich findet sich auch in meiner, bereits zum Thema der Müdigkeit rezitierten Aufzeichnung eines Seminargesprächs mit Studierenden noch eine weitere – wie es scheint völlig andere und doch ganz gleiche – Verwendung von »abschalten«, wenn die Studierenden schildern, dass sie immer müde seien, aber nur mithilfe von Medienkonsum »abschalten« können, weil ihre innere Unruhe sonst Ruhepausen verhindern würde.⁷⁷

Hier wird »abschalten« im Sinne des Ausruhens/Entspannens verwendet, während es im Text oben mit Unkonzentriertheit oder Unaufmerksamkeit im Sinne der Informationsaufnahme verwendet wird. Wir können also schließen, dass Unkonzentriertheit und Unaufmerksamkeit etwas anderes sein müssen als Ausrufen und Entspannen. Das mag auf den ersten Blick trivial erscheinen, doch ist auch das »Entspannen« eine maschinelle Metapher, die ja bedeutet, »Spannung« abzubauen, also eine (Energie-)Konzentration aufzulösen, sodass der gerade herausgearbeitete Unterschied hier wieder verschwimmt.

Der Duden unterscheidet dreierlei Bedeutungsweisen von »abschalten«:

- durch Betätigung eines Schalters unterbrechen, ausmachen, abstellen, ausschalten;
- (umgangssprachlich) nicht mehr konzentriert auf das achten, was eigentlich die Aufmerksamkeit beansprucht; unaufmerksam, geistesabwesend sein;
- (umgangssprachlich) Abstand gewinnen, sich entspannen.⁷⁸

73 Suchanfrage bei *google.com* vom 08.12.2021.

74 Suchanfrage bei *google.com* vom 08.12.2021.

75 Beirer, Rudolf: Endlichabschaltenkönnen:FreizeitgenießenohnelästigesGrübeln, Norderstedt 2014.

76 Price, Catherine/Malich, Anja: *Endlich abschalten – Warum Urlaub vom Smartphone uns Zeit, Glück und Liebe schenkt*, Reinbek bei Hamburg 2018.

77 (EPKD).

78 <https://www.duden.de/rechtschreibung/abschalten#bedeutungen>(08.12.2021).

Das Wort gehört zu den 10.000 häufigsten Worten (von drei Milliarden) im sog. Dudenkorpus.⁷⁹ Tatsächlich finden sich in meinen protokollarischen Aufzeichnungen alle drei Verwendungen wieder. Die Studierenden können nicht zur Ruhe kommen, die Smartphone-Nutzenden im Seminar sind geistesabwesend und die Teilnehmenden des Konferenzpanels, das ich in Bezug auf die destruktive Feedback-Schleife thematisiert habe, sind zunächst unaufmerksam, im Verlauf aber tatsächlich im maschinellen Sinne »ausgeschaltet« worden. Aber wenn wir »abschalten« als »nichtmehr konzentriert auf das Sachen, was eigentlich die Aufmerksamkeit beansprucht; unaufmerksam, geistesabwesend sein« begreifen, hätten wir doch im positiven Sinne »Abstand gewonnen« und uns »entspannt«. Um dieser Unklarheit auf die Spur zu kommen, möchte ich im Sinne einer »Wieder-Holung« noch einmal den gesamten Ablauf des Konferenzpanels zurate ziehen, das uns schon zuvor als Beispiel für das Fehlen empfundener Mitgestaltungsmöglichkeiten diente, um seiner Prozesshaftigkeit auf den Grund zu gehen:

In der Mensa sitzen meine Kolleg*innen und ich mit einer Frau zusammen, die im nächsten Panel einen Beitrag vorbereitet hat. Sie erzählt auf meine interessierte Nachfrage von ihrem Thema und wird darüber plötzlich so aufgeregt, dass sie nach Eigenaussage vor Nervosität das Essen einstellen muss. Sie verschwindet dann rasch. Das hatte ich natürlich nicht gewollt. Obgleich sie noch versicherte, dass sie sich sehr über mein Interesse freue, und hoffe, mich gleich im Panel anzutreffen, habe ich ihr doch irgendwie das Mittagessen ruiniert und fühle mich ein wenig schlecht. Natürlich gehe ich trotzdem zu ihrem Panel, das den vielversprechenden Titel »Formen der Kritik/Kritik der Form« trägt. Insgeheim hoffe ich auch, dass dort meine zuvor enttäuschte Hoffnung auf andere Darstellungsformen Platz finden wird.

Im Veranstaltungsraum angekommen hat sich vom Aufbau der Raumordnung erst einmal noch nichts geändert. In einer Tischreihe vor dem Whiteboard sitzen vier Vortragende mit ihren Laptops und eine Moderatorin an der Seite. Dem gegenüber etwa fünf Stuhreihen mit jeweils zehn Stühlen in Reihe und Glied, die zu etwa 80 Prozent besetzt sind. Ich suche mir einen Platz und zücke Papier und Stift. Die Mensafrau ist gleich als erstes an der Reihe und spricht mit großer Geschwindigkeit in hoch akademischen Sätzen über Karikaturen als Subversion. Ich kann nur »Butler« und »Dekonstruktion« auf schnappen und denke, dass es sich

⁷⁹ »Die Angaben zur Worthäufigkeit sind computergeneriert und wurden auf Basis des Dudenkorpus erstellt. Das Dudenkorpus ist eine digitale Volltextsammlung mit mehr als drei Milliarden Wortformen aus Texten der letzten fünfzehn Jahre, die eine Vielzahl unterschiedlicher Textsorten (Romane, Sachbücher, Zeitungs- und Zeitschriftenjahrgänge u.a.) repräsentieren. Unterschieden werden fünf Häufigkeitsklassen zwischen den Polen ›hoch‹ und ›gering‹.« www.duden.de/rechtschreibung/abschalten (08.12.2021).

bei dieser Vortragsform in geradezu karikierender Weise um einen performativen Widerspruch par excellence handelt. Als sie fertig ist, meint die Moderatorin, dass leider keine Zeit für Fragen übrig sei, und wenn es jetzt nichts sehr Dringendes gebe, würde sie gerne gleich zum nächsten Vortrag übergehen. Der nächste Vortragende macht uns nicht einmal die Freude, akustisch verständlich zu sein, er liest schnell und leise von seinen Blättern ab, denen er ihren Inhalt offenbar im Vertrauen zuflüstern will, denn sein Mund entfernt sich nie weiter als 20 Zentimeter vom Blatt und er schaut uns auch kein einziges Mal an.

Das ist der Moment, wo ich so enttäuscht und wütend werde, dass ich beschließe, doch in der Situation zu protokollieren, was ich eigentlich nicht hatte tun wollen. Notwehr quasi. Ich hoffe, die Situation dadurch im Nachhinein für mich aufschlüsseln zu können und mich in der Situation nicht so ohnmächtig zu fühlen. Ich sehe mit dem Protokollanten-Blick im Raum umher und stelle fest, dass gut die Hälfte des Publikums »abgeschaltet« hat. Einige schauen auf jene sehnsüchtige Weise aus dem Fenster, die mich immer an meinen Mathematik-Unterricht in der Schule erinnert, andere kritzeln in ihren Blöcken herum, die Fortschrittlicheren wischen über ihre Smartphones. Einige haben sogar die Augen geschlossen und versuchen, diesen Umstand mit ihren Händen vorm Gesicht zu verbergen. Es liegt eine bleierne Müdigkeit im Raum, sogar die Vortragenden, die gerade nicht dran sind, kämpfen – und verlieren –, trotz ihrer Exponiertheit, gegen ein Gähnen. Ich denke an die Mensafrau und wie aufgereggt und voller Energie sie noch vor einer Stunde war, jetzt hält sie ihr Kinn in der aufgestützten Hand und blickt mit glasigen Augen in ihren Laptop, statt zu dem Vortragenden, der noch immer flüsternd Geheimnisse mit seinem Papier teilt. Mir fällt Fischer-Lichte ein, die wie viele andere (u.a. ich selbst) behauptet, Publikum sei niemals passiv, und ich denke: Was für ein Quatsch, wir sind total passiv, völlig abgeschaltet, bestenfalls in so einer Art Standby-Ruhemode, wofür der Beweis allerdings aussteht. Jedenfalls offline, ohne Verbindung zum drahtlosen Netzwerk. [...] Nach etwa zehn Minuten gibt es wieder eine Empörungswelle wegen des Neue-Musik-Konzerts da vorne. Ich habe den Eindruck, dass hier abgewogen wird, ob sich Protest lohnt, überlege plötzlich selbst und schaue mir die fünf Personen am Tisch an und denke: »Nein, die würden es nicht mal verstehen.« Stillstand kehrt wieder ein. Wenn ich dem Redner zuhöre, werde ich sauer, weil ich gar nichts verstehen kann und ihm das offenbar total egal ist.

Mir fällt eine Anekdote ein, die Jörg Holkenbrink hin und wieder den Studierenden erzählte: Das TdV war zu einem Performance-Besuch in ein Seminar eingeladen worden, sollte aber erst in der zweiten Hälfte spielen. In der ersten Hälfte gab es ein Referat, wo der junge Referent so schnell und leise sprach, dass man ihn nicht verstehen konnte, sodass die übrigen Studierenden (ebenfalls ohne Protest) abschalteten und sich andere geistige Betätigungen suchten, wie sie nachher berichtet haben sollen. Einer der älteren Spieler des TdV aber, der für sein aufbau-

sendes Temperament berüchtigt war, sprang plötzlich von seinem Stuhl auf und platzte mit seinem Unmut heraus: »Mensch! Ich versteh kein Wort, wenn Du so nuschelst! Sprich doch ma'n bisschen deutlicher!« Der Studierende bedankte sich souverän für diesen Hinweis und sprach langsamer und lauter. Am Ende der Sitzung wurde u.a. auch diese Situation im Plenum diskutiert und die Studierenden meinten, dass sie den aufbrausenden Spieler im ersten Moment sehr unhöflich fanden, als dann aber das Referat tatsächlich verständlich weiterging, hätten sie ihre Perspektive geändert und festgestellt, dass sie eigentlich selbst die Unhöflichen gewesen waren, indem sie den Referenten nicht darauf hingewiesen, sondern sich einfach anderen Dingen gewidmet hätten, ohne weiter auf ihn zu achten.

Mit der Anekdote im Sinn überprüfe ich noch einmal die Situation und frage mich, ob ich doch protestieren solle. Aber ich habe den Eindruck, dass er wirklich kein Interesse an Mitteilung oder gar Austausch hat. Der Vortragende ist kein junger Student, er ist ein Dr. phil., und er weiß sehr wohl, was er da tut. Ich habe tatsächlich den Eindruck, dass er unverständlich sein will, um Austausch abzuwehren. Er will keinen Austausch, er will keine Kritik. Er liest seinen Vortrag vor, damit die Tagung in seinem CV steht. Wir interessieren ihn überhaupt nicht, und ich fühle mich für niedere Zwecke missbraucht. Ich bin mit aufrichtigem Interesse in dieses Panel gegangen, hatte Lust, mich an- und aufregen zu lassen, und jetzt kommt mir das äußerst naiv und lächerlich vor. Das macht mich wiederum wütend, weil ich nicht will, dass diese Haltung auf einer akademischen Tagung naiv und lächerlich ist, sondern mir wünsche, dass sie angemessen wäre. Der Redner hat aufgehört, die Moderatorin sagt: »Wir haben nur noch sehr wenig Zeit, ich bitte Sie, Fragen und Antworten möglichst kurz zu halten.« Einige Leute lachen zynisch. Ich kann es verstehen, wir dürfen hier offenbar nichts außer hirntot sein. Zu meiner Überraschung melden sich einige. Es gibt aber nur Frage-Antwort, keine Diskussion.⁸⁰

Im Text finden sich zum einen unterschiedliche Bedeutungen, zum anderen aber auch zwei verschiedene Modi von »abschalten«: Einmal »haben« die Teilnehmenden abgeschaltet, das andere Mal »sind« sie abgeschaltet. Also aktives Abschalten (hier vielleicht auch reaktives) und passives Abgeschaltet-worden-sein. Das »Abschalten« in der Konferenzsituation ist zweifellos eine Form von Distanz zum situativen Geschehen, wie es die Ratgeber empfehlen. Warum wird es von mir also negativ bewertet? – Einen Abstand nicht gewinnen zu können, obwohl man es gerne möchte, ist zweifellos leidvoll. In der Konferenzsituation ist aber gewissermaßen das Gegenteil der Fall: Wir möchten Nähe und werden auf Abstand gehalten. Auch das ist eine leidvolle Erfahrung. Ganz ähnlich wie in einer sozialen Situation macht mein protokollarisches Ich als Teilnehmerin alle Phasen der Ursachensuche

⁸⁰ (TB/KKW/3-7).

durch: Liegt es an mir, verhalte ich mich falsch? Ich empfinde mich als offen und zugewandt, bin also auf Kontakt aus, aber er wird verweigert. Ergo fühle ich mich abgelehnt, werde zuerst wütend, dann traurig, und gebe den Wunsch nach Nähe schließlich auf. Wenn wir uns diesen Verlauf ansehen, wird deutlich, dass ich mich in der Situation nicht tatsächlich »abgeschaltet«, sondern vielmehr abgelehnt fühle.

Was die Metapher »abgeschaltet« hier verdeckt, ist also die situative Beziehungsebene, das, was sich zwischen dem Vortragenden und seinem Publikum abspielt. Hier ist eine Beziehung »gescheitert«, etwas, das »glücken« wollte. Die mechanische Assoziation bei »abgeschaltet« verhüllt diesen Aspekt insofern, als es darin um eine Funktionalität bzw. Dysfunktionalität geht. Hier ist jedoch eine performative Handlung gescheitert. Tatsächlich weist die maschinelle Metapher »abgeschaltet« jedoch grundsätzlich in die richtige Richtung: Wenn wir uns ihrer Bedeutung genauer annehmen, fällt auf, dass sie, wie z.B. im Fall eines Lichtschalters, ganz richtig die Unterbrechung eines Kontakts bedeutet. Der Fluss eines Kreislaufs wird im »Abschalten« verhindert, was sich auch in meiner Beschreibungssequenz mit akkumulierenden Maschinenmetaphern als situative Wahrnehmung wider-spiegelt: »[...] jedenfalls offline, ohne Verbindung zum drahtlosen Netzwerk«. Das protokollarische Ich fühlt sich mit der performativen Handlung und ihrem Erzeuger unverbunden, kontaktlos. Auf der emotiven Ebene meiner protokollarischen Aufzeichnung wird dabei jedoch deutlich, dass es sich hier in Abgrenzung zum Betätigen eines Lichtschalters durchaus nicht um einen Akt handelt, der zeitlich auf die Sekunde X festgelegt werden kann, sondern um einen komplexen Prozess mit verschiedenen Stadien von Beziehungsangeboten auf Rezipient*innenseite, um die gekämpft wird, in denen versucht wird, eine Art Dialogpartnerschaft einzugehen, die von der anderen Seite abgelehnt wird (zumindest wirkt es so auf mein protokollarisches Ich). Als meine Rezeptionsversuche scheitern, möchte ich einen Rollenwechsel vollziehen. Ich will keine alleingelassene Leserin oder Hörerin sein (eben weil ich nichts verstehe, aber weiterhin verstehen will), sondern ein raumzeitliches Gegenüber in der Versammlung, von dem wahrgenommen wird, dass es nichts versteht (aber etwas verstehen möchte). Mein protokollarisches Ich will gewissermaßen Publikumskörper im Sinne der Theaterwissenschaften und keine von der Gemeinschaft isolierte Leserin oder Konsumentin sein. Der Unterschied wäre der von einem literaturwissenschaftlichen Lesendenmodus zu einem performativen Zuschauendenmodus. Mein Anliegen des Austauschs von Wissen wird hier unterlaufen. Die Vortragenden verweigern sogar basale Signale der Wahrnehmung ihres Publikums, indem sie kein einziges Mal Augenkontakt herstellen. Sie blicken nicht von ihrem Papier auf und zeigen damit auch keinerlei Interesse an den Wirkungsweisen ihres Vortrags. Ich kann nun über ihre Gründe mutmaßen und ihre performte Interessenlosigkeit infrage stellen, aber jeder Erklärungsversuch bleibt spekulative Interpretation (weil hierzu Austausch notwendig wäre). In

der Situation vergesse ich auch nicht einfach, dass eine Mitgestaltungsmöglichkeit prinzipiell gegeben sein müsste, wie sich am Aufkommen der Anekdote zeigt. Ich prüfe diese Möglichkeit und komme zu dem Schluss, dass eine solche Interaktion in der konkreten Konstellation unmöglich ist, und gelange sogar schließlich zu der Auffassung, dass der Vortragende eine Austauschbeziehung mit seinem Publikum verhindern will. Dieser Eindruck ist bei Konferenzen durchaus nicht unüblich, sondern im Gegenteil die Regel, von der es erfreuliche Ausnahmen gibt. Doch wenn ein Text in komplexer Schriftsprache nuschelnd vorgetragen und dazu häufig noch eine konkurrierende PowerPoint-Präsentation abgespielt wird, vor der die Vortragenden im Dunkeln sitzen, ist dieser Eindruck dramaturgisch durchaus kohärent. In der geschilderten Situation erlebe ich, dass ich meiner Rolle, meiner Funktion, als leibhaft anwesende Zuhörerin regelrecht beraubt und abgeschaltet werde. Ich gehe explizit auf die mir in der Situation als Fehlannahme erscheinende Grundprämissen von Fischer-Lichte ein, das Publikum nehme immer einen aktiven Part ein. Hier gibt es in meiner Wahrnehmung keine autopoietische Feedback-Schleife im Sinne eines wechselseitigen Beeinflussens und Hervorbringens eines performativen Aktes. Dieser Kreislauf wurde abgeschaltet – und zwar tatsächlich schon vom ersten Vortrag an. Aber mein protokollarisches Ich kämpft noch eine Weile mit diesem Umstand, weil es sehr interessiert an den Inhalten ist, zu denen ihm der Zugang verweigert wird.

Es ist schwierig zu verstehen, was auf dem Weg von der Mensa zum Panel bei der ersten Vortragenden verloren gegangen ist, hat sie sich doch tatsächlich in der Mensa noch als interessiert am Austausch gezeigt. Lediglich ihr Lampenfieber hatte sie angeblich aus der Situation verschwinden lassen. Bei Performer*innen würde ein derartiges Lampenfieber zu einer besonders energetischen Performance führen, bei Wissenschaftler*innen kann man bei den meisten Konferenzen das Gegen teil beobachten. So auch im Fall der Frau aus der Mensa: Sie war so aufgeregt, dass sie nicht mal essen mochte, und keine 30 Minuten später kämpft sie gegen das Einschlafen auf offener Bühne. Zuvor haben wir gesehen, dass Austausch vitalisierend wirkt und eine dialogische Maxime zu einer wachen Atmosphäre führt. Im beschriebenen Fall scheint die Aufregung jedoch so groß, dass man zutreffender von Angst sprechen muss. Dramaturgisch betrachtet konnte die Vortragende vor Angst nicht essen, ist aus Angst vor dem Austausch aus der Mensa geflohen und hat dann ebenfalls aus Angst einen Vortrag gehalten, mit dem das Publikum in keinen Kontakt treten konnte. Diese Perspektive lässt die Phänomene weniger verwirrend erscheinen und fügt sich zu einem kohärenten Ganzen. Die Frage, die offen bleibt, ist die, wovor die Vortragenden solche Angst haben.

Das dialogische Prinzip, das hier abgelehnt wird, hat dabei nicht den verbalen Austausch von Informationen zur Voraussetzung, sondern ein wechselseitiges Interesse, das durch Signale der wechselseitigen Wahrnehmung charakterisiert wäre, wie wir sie im Fall eines guten Vortrags oder einer guten Vorlesung vorfinden.

Im Sinne einer autopoietischen Feedback-Schleife würde der Vortragende derlei emergente Faktoren in seinen Vortrag einfließen lassen und sich im Vortragen davon beeinflussen lassen. Wie bei einer theatralen Inszenierung gäbe es so etwas wie eine vorbereitete Inszenierungsgrundlage (traditionell ein Skript), die aber situativ begründete Abweichungen ermöglicht. Die bei wahrgenommenem Interesse oder auch Desinteresse z.B. einen Punkt vertieft oder abkürzt, jedenfalls auf die performativen Gegebenheiten und Anwesenden reagiert. Diese Beschreibung steht im starken Kontrast zur maschinellen Metapher des »Abschaltens«, die eine technisch-funktionale Dimension in den Vordergrund rückt, der ein binäres System (»aus/an«) zugrunde liegt. Zwischentöne können keinen Raum finden, etwas kann nicht teilweise aus- oder angeschaltet sein. Wenn wir dagegen von »glücken« und »scheitern« sprechen, müssen wir geradezu differenzieren. Welcher Aspekt glückt/scheitert in Bezug auf wen und inwiefern?

Jede Vortragssituation ist immer auch ein performatives Setting,⁸¹ doch liegt der Fokus der Aufmerksamkeit normalerweise nicht auf seiner Performativität, sondern auf seinen Inhalten. Man kann und sollte dabei Zweifel daran hegen, dass Inhalte losgelöst von ihrer Performanz bewertet werden können; rezipieren kann man sie natürlich nicht anders als durch ihre Performanz. In meinen Beobachtungen der performativen Beiträge des TdV lege ich im Kontrast eine viel differenziertere Beschreibungsweise ohne maschinelle Metaphern an den Tag, was sicherlich auch mit meiner subjektiv empfundenen Wachheit zu tun hat. Dass mein Blick von einer performativen Publikum-Performenden-Ebene ausgeht, ist nicht bemerkenswert, schließlich handelt es sich um ein explizit performatives Setting, während ich beispielsweise das Lecture-Panel zuvor als performatives Setting anschaue (*is-performance/as-performance*). Bemerkenswert ist, dass ich auch in der Beschreibung der anschließenden Gespräche bruchlos auf einer performativen Beschreibungsebene bleibe, die wesentlich auf Aspekte der Autopoiesis und der Emergenz Bezug nimmt, also auf die Aspekte, die ich zuvor als Indikatoren für eine dialogische Maxime im performativen Vollzug charakterisiert habe. Ich beschreibe in allen Fällen dezidiert Wechselwirkungen, die auf einer Grundlage wechselseitiger Wahrnehmungsbezeugungen fußen. Die emergenten Faktoren sind hier sogar durch tatsächliche Ergebnisoffenheit in Bezug auf die Weiterentwicklung der Inhalte erwünscht und werden durch Holkenbrinks Gesprächsleitung eingefordert. Sie werden in einer rekursiven Bewegung wechselseitiger Einflussnahme erst in der Situation generiert, wobei jede*r Anwesende prinzipiell einen Unterschied für die Ausrichtung der Inhalte machen kann. Auf diese Weise entsteht ein kollektiver Denk-Akt: ein Diskurs.

Bei einem *Diskurs* handelt es sich um ein originär wissenschaftliches Format, das – als kollektiver Denk-Akt verstanden – alle Kriterien einer autopoietischen

⁸¹ Vgl. hierzu etwa: Peters, Sybille: *Der Vortrag als Performance*, Bielefeld 2011.

Feedback-Schleife und einer dialogischen Maxime ihres Vollzugs aufzeigt. Wie kommt es also, dass er als solcher derart selten in universitären Forschungs-, Lehr- und Lernweisen anzutreffen ist? Auch hier handelt es sich um einen Begriff mit unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen, die wir uns im Folgenden zunächst näher ansehen werden, um anschließend der aufgeworfenen Frage differenzierter begegnen zu können.

Diskurs

Im *Digitalen Wörterbuch der Deutschen Sprache* wird die Bedeutung von »Diskurs« als »Gedankenaustausch, Unterhaltung, Erörterung« unter »veraltet« angegeben.⁸² Die in allen gängigen Wörterbüchern zuerst, teilweise sogar als einzige angegebene Bedeutung von »Diskurs« lautet zu meiner Überraschung: »methodisch aufgebaute Abhandlung über ein bestimmtes [wissenschaftliches] Thema«⁸³. Nach dieser Definition hätten wir also auch im beschriebenen Lecture-Panel Diskurse vorgefunden. Orientiert an dieser Definition wäre meine Unzufriedenheit in der Konferenzsituation also tatsächlich völlig unangemessen. Etymologisch kommt »Diskurs« von (lat.) »discursus = das Sich-Ergehen über etwas, das Auseinander-, Umherlaufen«⁸⁴ und weist damit wiederum in die Richtung der veralteten Bedeutung des dialogischen Bewegungsprinzips von Gedankenaustausch. Die Verschiebung der Wortbedeutung ist angesichts der Expansion jüngerer Diskurstheorien, allen voran der Diskursanalyse seit Habermas' *Theorie des kommunikativen Handelns*⁸⁵, schwer nachvollziehbar. Schließlich begreift Habermas das kommunikative Handeln ja gerade als ein Handeln, welches sich im Unterschied zum »strategischen Handeln« in verständigungsorientierten Sprechakten äußert, zu denen sich das strategische Handeln »parasitär« verhält.⁸⁶ Bei der Vielzahl von Bedeutungsvarianten des Begriffs »Diskurs« ist es erstaunlich, dass sich im allgemeinen Sprachgebrauch die Bedeutung »methodisch aufgebaute Abhandlung über ein bestimmtes [wissenschaftliches] Thema« durchgesetzt hat. Eine methodisch aufgebaute Abhandlung ist schließlich etwas, das zunächst einmal einem monologischen Prinzip folgt. Jemand bereitet eine Schrift oder Rede vor, der ein*e oder mehrere Zuhörer*innen folgen. Es ist kein Austausch vorgesehen, sondern höchstens ein Kommentar oder eine Rückfrage. Dies entspricht der aktuell vorherrschenden Konferenzkultur.

82 Vgl. <https://www.dwds.de/wb/Diskurs> (08.12.2021).

83 Vgl. www.duden.de/rechtschreibung/Diskurs (08.12.2021).

84 www.duden.de/rechtschreibung/Diskurs(08.12.2021).

85 Habermas, Jürgen: *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 1-2), Frankfurt a.M. 1995.

86 Vgl. ebd.

»Abhandeln« ist etwas anderes als »verhandeln«. Interessanterweise gibt es eine negative Assoziation zu Sprechweisen wie »das Thema wurde so und so abgehandelt«, aber eine positive, geradezu ehrfürchtige zu dem Begriff der »Abhandlung«. »Verhandeln« hören wir heute zumeist in wirtschaftlichen oder politischen Zusammenhängen. Im Unterschied zu »abhandeln« impliziert »verhandeln« jedoch immer Verhandlungspartner*innen und weist damit in die Richtung eines dialogischen Prinzips. Eine Abhandlung kann man konsumieren, bei einer Verhandlung muss man partizipieren. Der Diskurs als Verhandlung von Wissensständen und Erkenntnissen wird dabei traditionell als Motor von Wissenschaft assoziiert. Ohne diese Verhandlungen kann es keinen Fortschritt, keinen Wissenszuwachs, keinen Erkenntnisgewinn geben. Holkenbrink weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass dies jedoch eine entsprechende Verständigungskultur erfordere, und zitiert Richard Sennet, der die »Fähigkeit des Zuhörens« auf dieselbe Stufe mit der »Fähigkeit zu klarem Ausdruck« hebt:⁸⁷

»Die Fähigkeit des Zuhörens spielt bei solch einem verbalen Wettstreit kaum eine Rolle. Der Gesprächspartner soll voller Bewunderung zustimmen oder ähnlich selbstbewusst kontern – der bekannte Dialog zwischen Tauben, wie wir ihn oft in der Politik erleben. Auch wenn ein Gesprächspartner sich ungeschickt ausdrückt, kann der gute Zuhörer es nicht mit der bloßen Tatsache dieses Ungenügens beenden lassen. Der gute Zuhörer muss auf die Absicht, die Anregung eingehen, wenn das Gespräch weitergehen soll.«⁸⁸

Eine solche Fähigkeit des Zuhörens meint ein Zuhören im Dialog – in einer Vorlesung oder bei einem wissenschaftlichen Vortrag auf einer Konferenz braucht man aber offenbar eine andere Zuhörfähigkeit.⁸⁹ Die Art von Verständigung, die hier suggeriert wird, impliziert Dialogpartner*innen auf Augenhöhe, die einen Austausch wünschen, also eine proportionale Gesprächsbeziehung zur Grundlage haben. Bei einem Monolog handelt es sich dagegen um eine antiproportionale Gesprächsbeziehung, wenn wir den Aspekt der Verständigung in den Fokus rücken: Nur der oder die Eine will von den anderen verstanden werden. Oder wie Jacques Rancière es in Bezug auf Theater zusammenfasst:

87 Holkenbrink, Jörg/Seitz [Suchard], Anna: »Auf dem Spielfeld der Formate – Zur Entwicklung ästhetischer Sensibilitäten in der Welt der Wissenschaft«, in: Lagaay/Seitz [Suchard] 2018. (S. 95).

88 Sennet, Richard: *Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält*, München 2012. (S. 34f.), zitiert nach Holkenbrink/Seitz [Suchard] 2018.

89 Diese Gedanken haben Holkenbrink und ich im genannten Dialog ausgeführt, der 2018 seine Erstveröffentlichung in englischer Sprache erfuhr. Vgl. Holkenbrink, Jörg/Seitz [Suchard], Anna: »Challenging Formats. Content and Form in Dialogue«, in: Ahmad, Aisha-Nusrat/Fielitz, Maik/Leinus, Johanna/Schlachte, Gianna Magdalena [Hg.]: *Knowledge, Normativity and Power in Academia – Critical Interventions*, Frankfurt/New York 2018. (S. 137-149).

»Der Theatermacher oder der Regisseur wollte, dass die Zuschauer dieses und jenes sehen und fühlen, dass sie dieses verstehen und jene Schlussfolgerungen daraus ziehen. Das ist die Logik der verdummenden Pädagogik, die Logik der direkten und identischen Übertragung: es gibt etwas – ein Wissen, eine Fähigkeit, eine Energie auf der einen Seite – in einem Körper oder einem Geist –, das auf eine andere Seite übergehen soll.«⁹⁰

Wie Rancière nahelegt, können wir auch im Fall der Hochschuldidaktik einen Trend beobachten, nach dem ein Wissen auf der einen Seite in einen Körper oder Geist auf der anderen Seite übertragen werden soll. Nur dass es sich dabei nicht mehr zwingend auch um einen Körper oder Geist handelt, durch den etwas übergehen soll, sondern dass es sich z.B. auch um ein E-Learning-Portal handeln kann. Der Löwenanteil des Wissenstransfers geschieht heute schriftbasiert, obwohl uns schon Platon in seiner Schriftkritik lehrt, dass Schriften als monologische Formen der Erlangung wahren Wissens eher abträglich sind, da diese Erlangung wahren Wissens einer dialektischen Form bedarf und damit natürlich in enger Verwandtschaft zum dialogischen Prinzip steht.⁹¹ Dabei können wir nun Platons schriftliche Schriftkritik auch als performativen Widerspruch der ersten Stunde betrachten und sehen, dass seine inhaltliche Kritik dadurch abgeschwächt wird, dass sie in Widerspruch zu ihrer Form steht.

Genauso stellen sich wissenschaftliche Tagungen häufig dar (besonders digitale): Die meisten Vortragenden scheinen keinen Austausch im Sinne eines proportionalen Dialogs zu wünschen, sondern etwas »abliefern« zu wollen. Dem Publikum bliebe dann eben nur noch, »den Empfang zu quittieren«, wie wir zuvor auch in der »Handling Diversity«-Vorlesung beobachten konnten. Auf Konferenzen zeigt sich eine solche Priorität bereits durch die Zeitverteilung: 20 Minuten Vortrag, zehn Minuten Diskussion – wobei der Vortrag meistens 25 Minuten dauert und es dann heißt: »Nun hätten wir noch fünf Minuten für Verständnisfragen oder Kommentare.« Eine Verständnisfrage wie auch ein Kommentar sind aber ebenfalls monologische Beiträge, wenn wir den Aspekt des Austauschs weiterhin fokussieren. Und eben dieser Trend zum monologischen Prinzip findet sich auch in der Lehre. Ein Grund hierfür ist sicherlich die stetig wachsende Studierendenzahl bei nahezu gleichbleibender Anzahl der Lehrenden. So rücken dialogische Formate zwangsläufig ins Hintertreffen und monologische Formate nehmen zu. Eine »Fähigkeit des Zuhörens« in Sennetts Sinne kann also kaum noch erprobt werden, was in der Folge dazu führt, dass Akademiker*innen das reproduzieren, was sie in ihrer universitären Ausbildung gelernt haben – nämlich zu monologisieren. Im Fall

⁹⁰ Rancière, Jacques: *Der emanzipierte Zuschauer*, Wien 2009. (S. 24).

⁹¹ Vgl. Platon, *Phaidros* 274e–275b.

mehrerer »Monologpartner« wirkt das dann zweifelsohne wie ein »Dialog zwischen Tauben«.

Wenn man sich den »Tauben« dann aber als »Hörende*r« präsentiert, also wirklich zuhört und im Sinne des Dialogs Fragen von aufrichtigem Interesse an sie richtet – als gute*r Zuhörer*in »auf die Absicht, die Anregung eingeht«, wie Sennett sagt – sind solche Begegnungen (gerade auch, aber nicht nur zwischen Wissenschaft und Kunst) beim ersten Kontakt oft angstbesetzt, was mit der ungelerten oder verlernten »Fähigkeit des Zuhörens« im dialogischen Sinne zu tun haben kann. Holkenbrink spricht in diesem Zusammenhang von der notwendigen Souveränität, die eigene Souveränität riskieren zu können:

»Ästhetische Praktiken, die einen Freiraum der Form ermöglichen und in der Verknüpfung mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen zu neuen Inhalten führen können, erzwingen aber geradezu, verborgene Apathien aufzuspüren und die Beschäftigung mit Inhalten zu intensivieren. Dies setzt bei allen Beteiligten die Souveränität voraus, im Dialog der Wissenskulturen die eigene Souveränität aufs Spiel zu setzen. Nur wer sich im Unverständlichen aufzuhalten vermag, kann neue Sprachen lernen.«⁹²

Eine andere Möglichkeit ist jedoch, dass es sich bei einem echten Austausch immer auch um eine *Ergänzung* handelt. Hat man nun aber ein Verständnis von guter Wissenschaft als *vollständiger Erklärung*, so wäre jede Ergänzung immer schon negative Kritik – d.h. wenn ich meine Gesprächspartner*innen im Dialog interessant, also anregend finde und diese Anregung dadurch zeige, dass ich weiterführende Ideen äußere, werden sie das nicht als Kompliment, sondern als Vorwurf an die Unvollständigkeit ihrer Theorien verstehen. Besonders wenn hier noch ein hierarchisches Gefälle einwirkt, also beispielsweise ein*e Studierende*r eine*n Dozent*in ergänzt, wird es schwierig. Aber was haben wir verlernt, dass wir derlei nicht als Bereicherung oder als Kompliment, sondern als negative Kritik wahrnehmen?

In meinen Konferenzbeobachtungen ging es in den Standardformaten nicht um Verhandlungen, es ging darum, Arbeitsergebnisse zu präsentieren. Daran ist nichts auszusetzen. Die Präsentation von Arbeitsergebnissen ist der notwendige erste Schritt, um in einen Austausch über diese Ergebnisse einzutreten. Aber wo bleibt dieser zweite Schritt? Geschieht er informell? Geschieht er im Nachhinein schriftlich durch das Einpflegen der Ergebnisse in die eigene Arbeit? Warum ist er

92 Holkenbrink/Seitz [Suchard] 2018 (S. 95). Siehe hierzu auch ausführlicher: Bebek, Carolin/Holkenbrink, Jörg: »Denkräume in Bewegung setzen – Performance Studies: Möglichkeiten der Transformation in fächerübergreifenden Studienprojekten mit dem Theater der Versammlung zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst«, in: Schelhowe, Heidi [Hg.]: *Teaching is touching the future: academic teaching within and across disciplines*, Bielefeld 2015. (S. 76-82).

nicht in den »Inszenierungsvorlagen« einer Konferenz vorgesehen? Die vorherrschende Konferenzkultur zeigt hier Parallelen zu der Art und Weise, wie digitale Systeme in den Wissenschaften eingesetzt werden – nämlich schriftbasiert und damit monologisch orientiert. Den Löwenanteil unseres wissenschaftlichen Alltags verbringen wir heute mit digitalen Formaten allein an unseren Computern und müssen die Formatvorlagen, die sie verlangen, bedienen, wenn wir nicht gerade Informatiker*innen sind, die etwas an diesen Vorlagen verändern können. Es bleibt jedoch die Frage, worin hier der Unterschied zur Schreibmaschine oder zum Pergament und Tintenfass besteht. Man könnte die These aufstellen, dass die digitalen Praktiken substituierend gewirkt haben und die anderen, dialogischen Praktiken verdrängt wurden. Der *linguistic turn* hat mit seiner Devise von »alles als Text« diese Formatvorlagen natürlich maßgeblich beeinflusst und tatsächlich in den Hintergrund rücken lassen, was von der Textmetapher nicht eingefangen werden kann. Wie recht er in Bezug auf »alles als Text« hatte, konnte niemand vorhersehen. Die digitalen Codes nehmen seine Devise geradezu wörtlich, wenn sie Bilder, Musik, Filme – eben alles – als »Text«, d.h. als Zeichensystem codiert, ver- und entschlüsseln.

Aber nicht nur auf der faktischen Ebene der Programmierung haben wir es mit einer Textflut zu tun. Befürchtete man zu Anfang der Digitalisierungswelle noch allgemein, dass bald niemand mehr lesen werde und die Jugend verdummen müsse, hat sich heute das Gegenteil bewahrheitet. Es wird mehr denn je gelesen und geschrieben (allerdings freilich in der Hauptsache in Form von »Kurznachrichten«). Wenn aber Platon mit seiner Schriftkritik recht hat, in der er Schriften als monologische Formen kritisiert, die dem dialektischen Prinzip zur Erlangung wahren Wissens abträglich sind, wäre die Textflut der Digitalisierung, gerade wegen des erhöhten Schriftaufkommens, ein Beitrag zur Verdummung der Massen. Natürlich gibt es mittlerweile dialogische Schriftkulturen, Messenger wie etwa WhatsApp, die dem altbekannten Schriftwechsel per Brief die Dimension der Echtheit des Austauschs hinzufügen und bei denen wir kritisch prüfen sollten, ob sich Platons Schriftkritik hier noch anwenden lässt. Der Großteil des digitalen Schriftverkehrs beruht jedoch, wie wir festgestellt haben, tatsächlich auf monologischen Prinzipien. Nachrichtendienste und Soziale Netzwerke funktionieren monologisch, mit Kommentarfunktion. Ein Kommentar ist aber, wie gesagt, ebenfalls eine monologische und keine dialogische Form. Diese Prinzipien lassen sich gut auf die beobachtete Tagungssituation übertragen. Nach 25 Minuten des monologischen Vortrags sagt die Moderatorin: »Nun hätten wir noch fünf Minuten für Rückfragen und Kommentare.« Manchmal sind es zehn Minuten, und manchmal werden sie »Diskussionszeit« genannt. Dass in zehn Minuten keine Diskussion im Sinne der veralteten Bedeutung von Diskurs als »Gedankenaustausch, Unterhaltung, Erörterung« zustande kommen kann, bedarf keiner weiteren Begründung. Ein Gedanke

braucht Zeit, um sich einzustellen, um vorgestellt und nachvollzogen zu werden, bevor er dann erwidert werden kann.

In den vom Standard abweichenden TdV-Formaten für Tagungsbeiträge gibt es hier im Vorfeld häufig Widerstand, weil das TdV in der Regel zusätzlich zur Performance 45-60 Minuten Diskussionszeit veranschlagt und damit der Logik einer Standard-Tagungsstruktur vehement widerspricht – solches jedoch mit dem beobachteten Effekt der veralteten Bedeutung von Diskurs, die im Nachhinein stets (ohne mir bekannte Ausnahmen) als äußerst bereichernd empfunden wird. Leider wird dadurch häufig eine Art Exotenstatus verfestigt statt verflüssigt. Der Diskurs wird dann als große Bereicherung wahrgenommen, der aber vielen gerade wegen seiner Maxime des tatsächlichen Austauschs aller Beteiligten als unwissenschaftliches »Außer-Konkurrenz-Format« erscheint. Aber dürfen wir es als Wissenschaftler*innen zulassen, dass wir einen dialogischen Diskurs mit einer »unwissenschaftlichen« Praxis assoziieren? Können wir dann weiterhin behaupten, dass die Maxime des Austauschs geradezu konstitutiv für das Prinzip von Wissenschaft ist? Warum orientieren sich dann nicht mehr Wissenschaftler*innen auch in der Gestaltung ihrer Formate an dieser Maxime?

Wenn wir also dialogische Maximen in der Performativität von universitären Forschungs-, Lehr- und Lernweisen als konstitutiv für eine wissenschaftliche Praxis erachten und gleichzeitig beobachten, dass selbige in der wissenschaftlichen Praxis auf dem Rückzug sind, haben wir es hier mit einem Paradoxon zu tun, das wir genauer in Augenschein nehmen müssen. Das macht es notwendig, den Kontext unserer Analyse zu erweitern und zu untersuchen, welche weiteren Maximen im Vollzug universitärer Forschungs-, Lehr- und Lernweisen wirksam sind. Hierdurch erhoffe ich, Aufschluss über die Ursachen der Vorherrschaft monologischer Maximen ihres Vollzugs zu erhalten. Wir werden uns daher im folgenden Kapitel mit einer *Inszenierungsanalyse* der Standardformate von Wissens- und Bildungsaufführungen im universitären Kontext befassen. Die Inszenierungsanalyse soll uns in Ergänzung zur Aufführungsanalyse mit Hintergründen vertraut machen, die wiederum neue Perspektiven auf das phänomenal Wahrnehmbare in den Wissens- und Bildungsaufführungen zulassen.

